

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Rodrigo Antônio Simões da Silva Pena

FRACASSO ESCOLAR NA CLASSE MÉDIA: o inesperado em questão

Belo Horizonte

2014

Rodrigo Antônio Simões da Silva Pena

FRACASSO ESCOLAR NA CLASSE MÉDIA: o inesperado em questão

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Escolar

Orientador: Prof. Dr. André Márcio Picanço Favacho

Belo Horizonte

2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Dissertação intitulada “FRACASSO ESCOLAR NA CLASSE MÉDIA: o inesperado em questão”, de autoria do mestrando Rodrigo Antônio Simões da Silva Pena, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^o. Dr. André Márcio Picanço Favacho – FAE/UFMG – Orientador

Prof^a. Dr^a. Marlice de Oliveira e Nogueira – DEEDU/UFOP

Prof^a. Dr^a. Maria José Braga Viana – FAE/UFMG

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria da Exaltação Coutrim – DEEDU/UFOP (suplente)

Prof^a. Dr^a. Maria Rosimary Soares dos Santos – FAE/UFMG (suplente)

Belo Horizonte, 28 de agosto de 2014.

DEDICATÓRIA

“Escrever é fácil. Você começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. No meio você coloca ideias”. (Pablo Neruda)

Dedico este trabalho a todos aqueles que fazem do solitário ofício de escrever, seu prazeroso companheiro das madrugadas.

AGRADECIMENTOS

Não poderia começar estes agradecimentos senão pelo reconhecimento a todo o companheirismo, o amor e a dedicação a mim devotados por minha noiva. Sem dúvidas, sem seu apoio, Natália, eu não chegaria até aqui. Muito obrigado!

Preciso agradecer também à minha família, principalmente a minha mãe e ao meu pai, pelo apoio incondicional em todas as fases de minha vida. Aos meus irmãos, Hector e Rodolfo, pelo fraterno companheirismo que comungamos e que nos fez e faz crescermos sempre juntos.

Aos meus grandes amigos, com quem desfrutei e desfruto os bons e os maus momentos da vida. Turma dos Caveiras, Rafael, turma da COOPVEST, e aqueles que não citei aqui, pois a página não seria suficiente. Obrigado a vocês por terem compartilhado das alegrias e angústias dessa trajetória.

Agradeço ainda à COOPVEST Pré-Vestibular/ENEM, empresa na qual trabalho há quase sete anos, e da qual recebi importante apoio para minha trajetória acadêmica. Em especial gostaria de mencionar o prof. Rômulo Carneiro, pelo suporte a mim fornecido na fase final da dissertação. Agradeço ao Conselho Administrativo, na figura dos quatro sócios, que, também na fase final do Mestrado, foram sempre compreensíveis diante de minhas demandas, e à Duda, parceira para todas as horas, com quem divido as dores e as delícias de ser coordenador pedagógico.

Impossível não mencionar em meus agradecimentos aqueles que mais diretamente estiveram envolvidos nessa empreitada. Com isso, agradeço aos professores do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em especial à professora Dr^a. Rosa Maria da Exaltação Coutrim e ao professor Dr. Luciano Campos Silva, que acreditaram em mim desde o início e que são, certamente, os maiores responsáveis por minha chegada ao Mestrado. Serei sempre grato ao que fizeram por mim.

Aos professores da Faculdade de Educação da UFMG, deixo também meus sinceros agradecimentos. Em especial ao Observatório Sociológico Família Escola (OSFE), e ao meu orientador, sempre muito compreensivo e justo na orientação. Muito obrigado, André!

Por fim, agradeço às famílias, aos alunos, aos professores e às instituições participantes. Obrigado por cederem parte do precioso tempo e da privacidade de vocês. Espero que, com este trabalho, parte das questões que compartilhamos possam ser melhor compreendidas.

REFAZENDA

*Abacateiro
Acataremos teu ato
Nós também somos do mato
Como o pato e o leão
Aguardaremos
Brincaremos no regato
Até que nos tragam frutos
Teu amor, teu coração*

*Abacateiro
Teu recolhimento é justamente
O significado
Da palavra temporão
Enquanto o tempo
Não trazer teu abacate
Amanhecerá tomate
E anoitecerá mamão*

*Abacateiro
Sabes ao que estou me referindo
Porque todo tamarindo tem
O seu agosto azedo
Cedo, antes que o janeiro
Doce manga venha ser também*

*Abacateiro
Serás meu parceiro solitário
Nesse itinerário
Da leveza pelo ar
Abacateiro
Saiba que na refazenda
Tu me ensina a fazer renda
Que eu te ensino a namorar*

*Refazendo tudo
Refazenda
Refazenda toda
Guariroba*

(Gilberto Gil)

Que assim como na Refazenda, de Gil, em que o temporão abacateiro só dá frutos após seu necessário recolhimento, a pesquisa avance no sentido de respeitar o natural amadurecimento do pesquisador, fundamental para que os frutos de seu trabalho não padeçam de precoce colheita.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi o de melhor compreender as trajetórias escolares de estudantes de classe média que, mesmo apresentando as duas características apontadas por Bourdieu (1964, 1970 etc.) como as mais positivamente impactantes para as carreiras escolares, quais sejam, serem provenientes de famílias detentoras de Capital Econômico, e, principalmente, de Capital Cultural, ainda assim, contrariando todas as expectativas familiares, escolares, sociais e sociológicas, encontram-se em situação de fracasso escolar.

Analisamos, a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, quatro casos. Três estudantes e uma estudante, todos frequentando o Ensino Médio. Realizamos 12 entrevistas, 3 em cada caso – uma com a mãe, uma com um professor e uma com o próprio estudante – e, através delas, construímos “perfis sociológicos” que utilizamos na interpretação dos dados obtidos.

Concluimos, ao final, uma série de pontos que devem ser levados em consideração na explicação das trajetórias escolares estudadas, sendo de destaque o tipo de relação que a família possui com a escolarização dos filhos, o fato de que o esforço individual é elemento central para trajetórias de sucesso escolar na classe média, caso contrário, são grandes as chances de fracasso, e o tipo de relação que o estudante e sua família possuem com o saber e a escola.

Além disso, entendemos que o desempenho escolar não afeta a disposição da classe média para a chegada dos filhos ao Ensino Superior e, também, que essa predisposição em investir intensamente na escola, faz com que essas famílias sofram, também intensamente, com tensões e ansiedades derivadas da relação entre os resultados escolares e as altas expectativas. Por fim, problematizamos o impacto da profissão docente para a escolarização dos filhos e o discurso da omissão parental, concluindo que a ausência paterna, nestes casos, é uma meia verdade.

PALAVRAS-CHAVE: Fracasso Escolar. Classe Média. Escola.

ABSTRACT

The aim of this study was to better understand the educational trajectories of students from middle-class, even with the two characteristics mentioned by Bourdieu (1964, 1970 etc.) as the most positively impactful for school careers, namely, whether it comes from Economic Capital owning families, and especially the Cultural Capital, still, opposed all family, school, social and sociological expectations, are in a situation of school failure.

Analyzed from a qualitative methodological approach, four cases. Three students and a student, everyone attending high school. We conducted 12 interviews, 3 in each case - one with the mother, other with a teacher and more one with the student - and, through them, we built "sociological profiles" that we use in interpreting the data obtained.

We conclude, in the end, a number of points that must be taken into account in explaining the educational trajectories studied, being prominent type of relationship the family has with the education of the children, the fact that individual effort is central to trajectories of academic success in middle class, otherwise, there are great chances of failure, and the type of relationship that the student and his family have to learn and the school.

Furthermore, we understand that the school performance does not affect the disposition of the middle class for the arrival of children to higher education and, also, that this predisposition to invest intensely in school, makes these families suffer, too intensely, with tensions and anxieties derived from the relationship between educational outcomes and high expectations. Finally, we question the impact of the teaching profession for the education of the children and the discourse of parental failure, concluding that parental absence, in these cases, is a half-truth.

KEYWORDS: School Failure. Middle Class. School.

TABELAS

Tabela 1	44
Tabela 2	44
Tabela 3	45
Tabela 4	50
Tabela 5	50
Tabela 6	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Capítulo 1 – UMA INTRODUÇÃO AO PROBLEMA	18
1 AS DESIGUALDADES DE DESEMPENHO ESCOLAR COMO TEMA NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO.	18
1.1 <i>O Funcionalismo</i>	18
1.2 <i>A “Teoria do Capital Humano”</i>	19
1.3 <i>O Empirismo metodológico</i>	20
1.4 <i>O Paradigma da Reprodução</i>	21
1.5 <i>A Nova Sociologia da Educação</i>	26
1.6 <i>O período atual</i>	26
2 DESIGUALDADES DE DESEMPENHO ESCOLAR: AS ABORDAGENS SOCIOLÓGICAS DO SUCESSO E DO FRACASSO	27
3 FRACASSO ESCOLAR: UM PROBLEMA CONCEITUAL	38
Capítulo 2 - DAS ALTAS ELITES À NOVA CLASSE MÉDIA: QUEM SÃO AS FAMÍLIAS ESTUDADAS?	40
2.1 <i>O olhar sociológico</i>	40
2.2 <i>O olhar econômico</i>	43
2.3 <i>Nem tanto ao céu, nem tanto ao mar: Quem são as famílias estudadas?</i>	47
Capítulo 3 – OSPERFIS DE CONFIGURAÇÃO	53
3.1 <i>Como chegamos aos 4 perfis?</i>	56
3.2 <i>As orientações interpretativas</i>	57
Categoria 1 – A relação das famílias com a escolarização dos filhos	58
Categoria 2 - O esforço escolar ou a transmissão do Capital Cultural	60
Categoria 3 – Reforço escolar	61
Categoria 4 – A relação com o saber	63
Categoria 5 – Expectativas escolares e tensões	64
Categoria 6 – Hábitos de estudos	65
Categoria 7 – Hábitos de leitura	66
Capítulo 4 - OS CASOS ESTUDADOS	69
Perfil 1 - <i>Antônio</i>	69
Perfil 2 - <i>Paulo</i>	75

Perfil 3 - <i>Estevam</i>	80
Perfil 4 - <i>Rafaela</i>	86
Capítulo 5 - A “VISÃO DAS ESCOLAS”	92
<i>5.1 As escolas pesquisadas</i>	92
<i>5.2 Os professores</i>	95
<i>5.3 A “visão das escolas”</i>	98
<i>5.3.1 - O discurso dos professores</i>	98
<i>5.3.2 - As práticas escolares</i>	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
<i>O tipo de relação entre os pais e a escolarização dos filhos: a qualidade faz toda a diferença</i>	106
<i>O sucesso escolar dá trabalho! (e não basta o trabalho da escola)</i>	108
<i>O gosto pelos estudos, a relação com o saber e o acesso ao Ensino Superior: a classe média vai à faculdade</i>	109
<i>Tensão e conflito: uma constante</i>	112
<i>Ser filho de professor é?</i>	113
<i>O protagonismo materno e a “meia verdade” da ausência paterna</i>	114
Referências Bibliográficas	117
Anexos	123

INTRODUÇÃO

Realizar um trabalho científico é sempre partir da definição de um problema de pesquisa, seja ele empírico ou não, estabelecer um conjunto teórico de referência e, por meio da análise crítica, ser capaz de definir novas posições. Neste sentido, o trabalho que propusemos empreender pretendeu estudar mais detidamente a relação entre condições sociais e desempenho escolar a partir da crítica aos limites daquele que é, ainda hoje, tido como o principal paradigma da Sociologia da Educação no estudo das desigualdades perante a escola e o ensino, ou seja, o Paradigma da Reprodução.

Se concordamos com Bourdieu (1964, 1970 etc.) que as desigualdades sociais são reproduzidas pela escola e que, com isso, transformam-se no principal mecanismo a partir do qual podemos entender as diferenças de desempenho entre os escolares, discordamos da maneira determinista¹ como essa correlação - condições sociais e desempenho escolar - será considerada.

Compreendemos que, apesar de terem sido fundamentais para a elucidação das diferenças de desempenho escolar, as chamadas teorias da reprodução não logram êxito quando tratamos de analisar casos que apresentam comportamentos divergentes do geral. Acreditamos que essa limitação – já que não a entendemos enquanto falha – é fruto dos próprios objetivos dessa corrente sociológica. A Bourdieu interessava compreender o porquê de os estudantes de camadas populares francesas obterem, geralmente, resultados escolares inferiores quando comparados aos de seus colegas das camadas médias e das elites. Aliás, esse era o grande debate da Sociologia da Educação no início da segunda metade do século XX.

Assim, nosso interesse é exatamente avançar nas discussões relativas à correlação exposta acima, direcionando o estudo para as situações escolares às quais as teorizações sociológicas ainda oferecem poucas análises. Com isso, investigamos as trajetórias escolares de quatro estudantes de Ensino Médio matriculados em escolas particulares das cidades de Mariana e Ouro Preto, em Minas Gerais. Três desses alunos apresentam históricos escolares marcados por grandes dificuldades, incluindo reprovações, caracterizando, nos termos que iremos definir no primeiro capítulo, situações de fracasso escolar. A quarta aluna, ao contrário, apresenta uma escolarização de sucesso. Mais especificamente, nosso objetivo foi compreender

¹ “A ideia de uma hereditariedade cultural – colada como uma segunda natureza à herança biológica – emergiu com força nas análises sociológicas da educação graças principalmente ao pensamento bourdieusiano. É bom lembrar que o primeiro livro de P. Bourdieu (em colaboração com J. C. Passeron) consagrado à Sociologia da Educação leva o título de *Os herdeiros*.” (NOGUEIRA, 1991, p. 89).

melhor as trajetórias escolares de estudantes de classe média que, mesmo apresentando as duas características apontadas por Bourdieu (1964; 1970) como as mais impactantes, positivamente, para as carreiras escolares, quais sejam: serem provenientes de famílias detentoras de Capital Econômico e, principalmente, de Capital Cultural - avaliado aqui a partir da presença de pais com nível superior de ensino - ainda assim, contrariando todas as expectativas familiares, escolares, sociais e sociológicas, desenrolam trajetórias escolares de fracasso. Como afirma Lahire (2008, p. 12), “as pistas parecem, ao menos no início, confusas, e a tentativa de compreensão de situações atípicas, que não nos mostram aquilo que poderíamos esperar, constitui um verdadeiro desafio sociológico”.

A definição deste objeto de pesquisa, bem como a disposição para encarar este desafio, derivam de nossa experiência enquanto professor de História nas redes pública e particular de cidades da Região dos Inconfidentes, em Minas Gerais. Além disso, advêm também de inquietações teóricas iniciais, oriundas dos estudos empreendidos durante o curso de especialização *lato-sensu* em Educação, oferecido pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Desse modo, o posicionamento da teoria sociológica clássica sobre as desigualdades de desempenho escolar, diante das realidades encontradas em sala de aula, motivaram-nos a perceber, de maneira crítica, as relações entre desempenho escolar e origem social.

A inquietação fundamental surgiu do fato de notarmos situações escolares em que a teoria não obtinha êxito em esclarecê-las. Se, por um lado, no âmbito da escola pública, o sucesso escolar em meios populares era por nós constatado, incluindo casos de aprovação em vestibulares concorridos para cursos de universidades federais, por outro, nos deparávamos com situações opostas, isto é, de consideráveis dificuldades escolares em trajetórias de estudantes oriundos de classe média e média alta. Para o primeiro caso, podíamos recorrer à bibliografia considerável, inclusive nacional, como, por exemplo, Lahire (2008), Viana (1998), Singly (2009), Charlot (1996), entre outros; já para o segundo, a situação se invertia em uma quase inexistente referência ao tema.

Tudo isso levou-nos a propor ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a pesquisa que aqui apresentamos.

Decidimos estudar as situações escolares de filhos de famílias caracterizadas por boas condições econômicas e culturais. O que nos interessava, mais detidamente, eram os casos de fracasso escolar em meios sociais favorecidos. Preterimos o favorecimento econômico ao cultural, e isso em razão de o segundo fator ter sido apontado por Bourdieu (1986) como o mais

preponderante diante do sucesso escolar. De fato, pesquisas como as de Nogueira (2002; 2004; 2011) corroboram essa posição. Portanto, apesar de bem colocadas diante da estrutura sócio ocupacional, as quatro mães são professoras e os pais são dois gerentes, um proprietário e o outro um funcionário público de nível superior, ainda assim, nos interessou mais o fato de, em todas as famílias, o nível superior de ensino estar presente, sendo que, em apenas um núcleo, somente a mãe possui este nível, em todos os outros casos, ambos os pais o detém. A posse de diploma de Ensino Superior é o demarcador que utilizamos para sinalizar a presença de Capital Cultural. Para reforçar nossa posição, podemos citar os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) de 2012, que concluiu que o percentual de pessoas com nível superior completo no Brasil aumentou de 11,4%, em 2011, para 12,0%, em 2012. Assim, em 2012, havia apenas 14,2 milhões de pessoas com este nível de ensino, 6,5% a mais que em 2011, mas ainda assim, um número bastante reduzido se levarmos em conta a população total do país que se encontra na casa dos 200 milhões de brasileiros. Portanto, possuir Ensino Superior, mesmo diante da expansão recente derivada dos programas governamentais de estímulo à educação universitária, ainda configura um privilégio nas terras tupiniquins. Além disso, apesar de não ter sido nosso intuito inicial, a amostra acabou por compreender quatro mães professoras, fato que não podemos deixar de lado em nossas análises, isto porque, essa posição profissional permite a essas mães estarem muito mais próximas do ambiente e dos agentes escolares - sendo, inclusive, mais um deles - derivando em mais uma espécie de Capital, o Social, passível de ser mobilizado em prol da escolarização dos filhos.

A seleção dos estudantes analisados e suas respectivas famílias deu-se por indicação dos coordenadores e diretores das instituições, a partir de critérios que especificamos a eles, e que são: ser estudante de escola particular das cidades de Ouro Preto ou Mariana (MG)², - já que são as instituições de ensino particulares, segundo os estudos e as avaliações oficiais³, que oferecem, de maneira geral, um ensino de melhor qualidade no país; estar cursando entre o 9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, haja vista que a longevidade da

² O motivo de escolhermos estas cidades como campo de pesquisa torna-se claro quando expomos duas questões. Primeiramente, sabemos da dificuldade em se adentrar aos estabelecimentos de ensino privados, bem como às famílias das camadas que não as populares, para se promoverem estudos científicos. Esses são meios sociais muitas vezes hostis às pesquisas e é exatamente por isto que o pesquisador deve utilizar-se, quando disponível, de mecanismos facilitadores dessa entrada. Neste caso, o fato de sermos professor nessa região foi um facilitador para estabelecermos os contatos. Em segundo lugar, entendemos que um bom trabalho de pesquisa não é aquele que tentou ousar e acabou por pouco produzir, mas sim, aquele que produziu, dentro dos limites inerentes a qualquer trabalho científico, resultados sólidos. Desse modo, a falta de financiamento, o curto tempo para a execução, entre outros, são fatores que também nos levaram a restringir o campo de pesquisa a uma região já bem conhecida por nós.

³ IDEB ou ENEM, por exemplo.

escolarização tornava-se fator fundamental como critério de escolha dos casos para evitar o enviesamento de nossa amostra com casos em que, por problemas específicos e momentâneos, como a separação dos pais, a entrada na adolescência, a morte de um familiar etc., o aluno enfrentasse dificuldades na escola. Ressaltamos que o que procurávamos eram casos em que realmente havia defasagem nas aprendizagens advindas de uma situação de desempenho abaixo do esperado que perdurasse já há algum tempo.

Buscamos ainda por estudantes que tinham pelo menos um dos pais com grau de escolaridade superior, forma por nós encontrada para auferir, se não perfeitamente, ao menos o mais próximo o possível da realidade, a presença de Capital Cultural na família; e, por fim, estudantes cujas famílias apresentassem renda de pelo menos (8) oito⁴ salários mínimos, o que definiria, se não um grande Capital Econômico, ao menos uma posição confortável em relação ao consumo. Obviamente, não poderíamos deixar de fora uma última singularidade daqueles que procurávamos, qual seja, estudantes que se apresentassem em situação de fracasso escolar, embora, no fim, tenhamos optado por selecionar uma aluna em situação inversa, ou seja, bem sucedida na escola, como “contraponto” às nossas análises.

Para uma ideia mais tangível, buscávamos por estudantes que se encontrassem em situação de fracasso escolar e que fossem provenientes de famílias de altos funcionários públicos do serviço municipal, estadual ou federal, de professores das três redes⁵ ou de entidades particulares, de profissionais liberais dos mais diversos setores, de empresários dos ramos cultural, turístico e educacional, entre outros. Após a indicação da escola, fizemos o contato inicial com os estudantes e suas respectivas famílias via carta convite, e todo o contato posterior foi feito por telefone ou pessoalmente.

Do ponto de vista metodológico, acima exposto, optamos por realizar um trabalho de caráter sociológico, em que a pesquisa qualitativa mostrou-se a abordagem mais eficaz a partir da qual poderíamos desenvolver nossas análises. Como ressaltam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 163), “[...] as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”; sendo assim, destacam-se em nosso trabalho a utilização de uma conhecida

⁴ Esse valor de renda precisa ser relativizado para que possa ser entendida sua escolha. Se estivéssemos em um contexto de grandes capitais, certamente estes valores seriam considerados um tanto quanto baixos para nossos propósitos, porém, nosso campo de pesquisa é o interior de Minas Gerais, mais precisamente as cidades de Ouro Preto e de Mariana, locais esses onde a riqueza circula em menor escala. Ao mesmo tempo, pelo próprio contexto de cidade do interior, os gastos das famílias tendem a ser relativamente menores, em consequência disso, as rendas ganham em poder de consumo, tanto de bens como de serviços.

⁵ Municipal, estadual e federal.

técnica qualitativa de coleta de dados, a “entrevista semiestruturada”, e de um recurso de análise menos comum, a construção de “perfis sociológicos”.

A entrevista, enquanto técnica de pesquisa, é definida por Haguette (2005, p. 86) como “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Além disso, novamente segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 168), “por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser tratados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”. Complementando, Gil (1994, p. 114) argumenta que uma das principais vantagens da entrevista é que ela “[...] é eficiente para a obtenção de dados em profundidades acerca do comportamento humano”.

Desse modo, são os argumentos acima estabelecidos que nos levaram a conceber o uso de entrevistas semiestruturadas como o meio mais eficiente para obtermos as informações de que necessitávamos para a pesquisa. Desde o início, não nos interessou a representatividade numérica, mas sim a possibilidade de construirmos interpretações sólidas e aprofundadas sobre casos representativos do ponto de vista de sua expressividade. A opção pela modalidade semiestruturada deu-se em razão de sua característica versátil, ou seja, ao mesmo tempo em que pudemos estabelecer um conjunto de questões permanentes em nossas entrevistas, foi possível também abrir espaço para que, em cada caso, novas problemáticas se apresentassem nas conversas.

Por outro lado, estamos cientes de que a entrevista como técnica de pesquisa tem suas limitações, fato que, especialmente no modelo de estudo que empreendemos, pode ser problemático. Sabemos que à primeira vista, aquilo que as entrevistas nos apresentaram são discursos de pais, professores, alunos etc., e que não necessariamente correspondem à realidade. Como mostrou Lahire (2008) o próprio entrevistado pode querer mascarar ou dar maior visibilidade às práticas socialmente menos ou mais valorizadas, respectivamente. Em última instância poderíamos questionar se o entrevistado realmente é portador de uma verdade.

De qualquer maneira, isso não inviabiliza nosso trabalho, já que cabe ao entrevistador/pesquisador justamente a tarefa de evitar essas discrepâncias. É por meio das sutilezas e subjetividades percebidas ao longo da entrevista que o pesquisador deve analisar o que de relevante é afirmado ou encoberto pelo entrevistado. Como diz Lahire (2008, p. 77),

Fica claro que o problema não é, definitivamente, saber se os entrevistados disseram ou não a ‘verdade’, mas tentar reconstruir relações de interdependência e disposições sociais prováveis através das convergências e contradições entre as informações verbais de uma mesma pessoa, entre as informações verbais do pai e as fornecidas pela mãe ou pela criança, entre as informações verbais e as paraverbais, contextuais ou estilísticas, etc. Portanto, é enfrentando a questão da entrevista como um discurso não-transparente que poderemos ter uma oportunidade de reconstruir as práticas efetivas.

Mas, como dissemos acima, não utilizamos na pesquisa apenas as entrevistas, aliás, elas são nosso principal mecanismo de coleta, mas não de análise dos dados. Para tal, por influência de Lahire (2008), lançamos mão da construção de “perfis sociológicos”.

O perfil, como veremos melhor nos Capítulos 3 e 4, é um tipo de escrita científica, e, mais do que isso, uma técnica de análise de dados. Sua grande vantagem é conseguir trazer à tona as informações coletadas durante as entrevistas. Além disso, pela maneira como os tratamos, os perfis também se mostraram extremamente eficientes quando se quer, como de fato desejávamos, analisar as informações de várias entrevistas considerando suas interconexões, evitando o isolamento dos dados.

Com isso, traçada a estratégia metodológica, procedemos à realização de três entrevistas em cada um dos casos, totalizando doze. Conversamos individualmente com mães, alunos e professores que, gentilmente, nos prestaram as informações que solicitamos. As entrevistas ocorreram ao longo do ano letivo de 2013. Com a anuência de todos os participantes, todas as seções foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Em uma segunda etapa, analisamos os textos gerados e construimos as categorias analíticas (ou orientações interpretativas) que guiaram a construção dos perfis que sucederam a este momento, quais sejam: 1) a relação das famílias com a escolarização dos filhos; 2) o esforço escolar ou a transmissão do “Capital Cultural”; 3) reforço escolar; 4) a relação com o saber; 5) expectativas escolares e tensões; 6) hábitos de estudos; 7) hábitos de leitura. Por fim, redigimos os quatro perfis e propusemos as conclusões que serão apresentadas ao final deste volume.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos, somados a esta introdução e às considerações finais. No primeiro deles, tratamos de realizar uma discussão teórica a respeito das análises da Sociologia da Educação sobre o desempenho escolar e, mais especificamente, sobre o conceito de “fracasso escolar”. No segundo, definimos, do ponto de vista das condições socioeconômicas, quem são as famílias por nós analisadas. Nesse capítulo também problematizaremos o conceito de “classe” à luz tanto da Sociologia quanto da Economia.

No terceiro capítulo, discutimos a respeito de nossa técnica de análise de dados; no quarto, apresentamos os perfis familiares. Por fim, no quinto e último capítulo, abrimos espaço

às falas dos professores, representando a posição das escolas sobre os casos que estudamos e, encerrando, a título de considerações finais, apresentamos as conclusões.

CAPÍTULO 1 – UMA INTRODUÇÃO AO PROBLEMA

1- AS DESIGUALDADES DE DESEMPENHO ESCOLAR COMO TEMA NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO.

1.1- O Funcionalismo

Podemos considerar que, desde os primeiros trabalhos, a Sociologia da Educação teve as desigualdades de desempenho escolar como um de seus temas principais de discussão, e mesmo que, obviamente, a importância da temática varie ao longo do tempo, ainda assim, em todas as correntes, essa questão será alvo de análises.

Se pensarmos inicialmente os trabalhos dos “funcionalistas”, na figura de seus dois grandes expoentes, o sociólogo francês Émile Durkheim e o norte americano Talcott Parsons, que realizaram suas pesquisas durante a primeira metade do século XX e, no caso de Parsons, também no início da segunda metade do mesmo século, iremos notar que o desempenho escolar é tratado ainda de maneira bastante dissociada das características sociais dos sujeitos. Na visão desses autores, a escola teria a função primordial de socializar as novas gerações, nas palavras de Durkheim, “ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular” (2011, p. 54). Nesse sentido, a escola é a instituição responsável por prover as crianças das qualidades que lhe serão demandadas no futuro e, assim, deverá trabalhar de modo a atender de maneira isonômica a todos que nela ingressem. Com relação à variação dos desempenhos escolares, não se pensa nesse momento alguma relação com as origens sociais, sendo entendido que tal variação deve-se ao mérito e ao esforço individuais. Parsons (1968), apesar de não negar a influência daquilo que chama de *ascription*, ou seja, o que é herdado pelo indivíduo e que pode ser útil na vida, defende que, por suas características, o processo de escolarização dá condições para que os diversos sujeitos larguem em uma posição bastante igualitária na corrida escolar. O que seria fator de diferenciação, que só ocorreria por isso mesmo ao longo dos anos, seria o *achievement*, isto é, o aproveitamento individual. Podemos ver com o próprio Parsons:

Provavelmente a condição mais fundamental em que se baseia esse processo é o intercâmbio de valores comuns entre os dois agentes adultos envolvidos - a família e a escola. Nesse caso, o fator de união é a avaliação do ‘aproveitamento’, empregado em comum acordo. Inclui, acima de tudo, o reconhecimento do justo fato de conferir

diferentes recompensas a diferentes níveis de aproveitamento, contanto que tenha havido um justo acesso às oportunidades, e que estas recompensas conduzam àqueles que tiveram êxito à oportunidade de ordem superior. *Existe assim um raciocínio básico de que a classe da escola elementar seja um representante ao vivo do valor ideal americano da igualdade de oportunidades, conferindo valor tanto à igualdade inicial, como ao aproveitamento diferencial.*" (PARSONS, 1968, p. 63, grifo nosso.)

1.2- A Teoria do Capital Humano

O período de meados do século XX, fundamentalmente o segundo pós-guerra, será de extrema importância para a consolidação da Sociologia da Educação como um campo do conhecimento sociológico. Tais avanços serão acompanhados pelo surgimento de novas análises que, não obstante o trabalho de Parsons, o qual tem na década de 1950 seu auge, darão ao desempenho escolar um destaque ainda maior.

Na esteira dos *30 Glorieuses*, ou seja, das três décadas de forte crescimento econômico e social no mundo desenvolvido a partir do pós II Grande Guerra, a educação ganhará um novo status, impactando no valor e nas atribuições que a sociedade passa a dar à Sociologia desse campo. Nesse período, o ensino passa a ser visto como um dos fatores cruciais para o desenvolvimento da economia e para a diminuição das desigualdades sociais, por isso, melhor entendê-lo em seus sistemas e em sua organização era fundamental. Dessa forma, pode-se destacar, ainda dentro de um momento inicial de bastante otimismo em relação aos rumos das sociedades industrializadas, a Teoria do Capital Humano⁶. Essa corrente deslocará o status da educação de um simples bem de consumo, ou mesmo um direito social, para, além disso, um fator de geração de riquezas e, diga-se de passagem, um fator definitivo.

A obra de grande expressão dessa corrente, de acordo com Dandurand & Olliver (1991, p. 124) será, *Education, Economy and Society*, editada por Halsey, Floud e Anderson (1961). Nela concebe-se a educação como um investimento econômico de primeira importância, considerando-se seus impactos na produção coletiva e individual. Tomada essa situação como real, o problema do desempenho escolar muda de sentido, de uma questão essencialmente meritocrática, para os “funcionalistas”, trata-se agora de um fator de avanço ou de retração da economia e das desigualdades sociais, dependendo da escolha de lidarmos com o sucesso ou o

⁶ De acordo com Aronso (2007 apud CARVALHO, 2013, p. 227): “A Teoria do Capital Humano – desenvolvida na década de 1960 pelos economistas da Universidade de Chicago, Theodore Schultz e Gary Becker, ganhadores do Prêmio Nobel - postula o valor econômico da educação, argumentando que (além da mobilidade social ascendente) a produtividade econômica e o progresso de um país são alavancados pelo investimento em pessoas, daí a importância da elevação das taxas de escolarização. Com a globalização econômica, a partir da década de 1990, esta teoria toma novo fôlego e retorna ao centro das discussões sobre desenvolvimento e educação não só na Economia, mas na Sociologia e na Educação”.

fracasso escolares. Em última instância, é preciso garantir que aqueles que chegam aos bancos escolares, agora cada vez em maior número, mantenham um mínimo desempenho, sob a pena do desperdício de grandes quantidades em capitais. Essa questão serviu de estímulo ao investimento estatal em pesquisa e no ensino em si. Aos poucos, a pergunta “Existe algum fator além do mérito a influenciar o desempenho escolar?” começa a ganhar mais sentido.

1.3- O Empirismo Metodológico

Aproveitando-se do interesse dos Estados Nacionais em melhor conhecer o interior de seus sistemas de ensino, uma série de grandes pesquisas e levantamentos de dados foi realizada, principalmente no mundo anglo-saxão. Chegamos ao Empirismo Metodológico (ou Aritmética Política para os ingleses). Estudos geralmente quantitativos, buscou-se aqui entender como indicadores sociais do grupo familiar, como por exemplo, a ocupação do pai, a renda, a cor, o número de filhos ou o local de moradia poderiam, de alguma maneira, impactar no sucesso/fracasso escolar.

Podemos destacar os grandes levantamentos nacionais de dados descritivos, que têm os governos inglês e norte-americano como os maiores interessados/financiadores, sendo que, entre os vários levantamentos, o mais conhecido é o chamado Relatório Coleman (1966). Esse estudo, que trabalhou com a expressiva amostra de 645.000 alunos, buscava, segundo Forquin (1995), verificar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem nacional, entre outros, poderiam criar obstáculos à igualdade das oportunidades de educação nos EUA. Chegou-se, desse modo, a uma conclusão inesperada para a época: o grupo de pares⁷ era o fator que fazia maior diferença no desempenho escolar dos alunos e não as diferenças entre as escolas, “*schools don't make difference!*”, dizia o relatório. Notemos que com este resultado o Relatório Coleman começava a indicar fatores agora sociais, e não mais apenas inatos, ou relacionados ao mérito, que impactariam nos rendimentos escolares. Percebemos também o aumento da importância da temática das desigualdades de desempenho escolar que se efetua entre a primeira metade do século XX e o início da segunda, ou dito de outro modo, entre os “funcionalistas”, de um lado, e a Teoria do Capital Humano e o Empirismo Metodológico de outro. Tratava-se agora de compreender quais outros fatores, além do mérito pessoal -não descartado como fator relevante, poderiam impactar nas trajetórias escolares, maximizando ou

⁷ Ou seja, o conjunto de indivíduos que circundam o sujeito. De outra maneira, os colegas de classe ou vizinhos. Para maiores informações ver Forquin (1995).

minimizando os resultados. Portanto, o desempenho escolar ganha espaço no campo, tornando-se o grande tema de discussão da Sociologia da Educação de então.

1.4- *O Paradigma da Reprodução*

Como afirmamos acima, a virada da primeira para a segunda metade do século XX marcará a institucionalização da Sociologia da Educação. Além disso, o campo da História caracterizar-se-á por um período de grande crescimento econômico, *Les 30 Glorieuses*, como designam os franceses. Neste período, nos vários países do mundo desenvolvido, o Estado tomará para si a responsabilidade pelo atendimento aos serviços e direitos básicos do cidadão. Com essa característica, será denominado, também no mundo francófono, de *État Providence*, ou “Estado Providência” em português.

Ainda neste momento, o clima de grande euforia criado pelo forte crescimento econômico e pelo fim da II Guerra Mundial renova as esperanças em um futuro melhor e é, de certa forma, o estímulo responsável por um crescimento demográfico exponencial. O fenômeno ficará conhecido em língua inglesa como *Baby Boom*.

O aumento na demanda por educação, derivado do *Baby Boom*, somado ao crescimento econômico fortemente amparado pelo desenvolvimento tecnológico, intensificou as ações dos Estados no sentido de investimentos cada vez mais robustos em seus sistemas educacionais, isso pelo menos no chamado “Mundo Desenvolvido”. O sentido dessa política guiava-se em duas rotas, de um lado, suprir as demandas de “capital humano” de uma economia cada vez mais complexa do ponto de vista do uso da alta tecnologia e, de outro, aproveitar-se dos investimentos em educação para, a partir dela, reduzir-se as desigualdades sociais. Havia uma crença fortíssima no poder de equalização social da escola.

Ocorre que todo o otimismo inicial, que inclusive foi nosso cenário nas duas correntes analisadas anteriormente, será substituído por um grande desencanto em finais dos anos de 1960. Balançada pela Guerra do Vietnã, pelo Movimento Negro, pelo Movimento Hippie, pelo Feminismo, pela Contra-cultura e, entre outros, pelo Maio de 1968 na França, o final dessa década marcou a desilusão geral em relação aos resultados das políticas de investimento escolar estabelecidas até então. Nem se conseguiu a capacitação ideal de uma mão de obra necessária àquela economia “tecnológica”, e muito menos foram reduzidas as desigualdades sociais e educacionais. Será então que, ambientada neste desencantamento geral, surgirá uma nova forma

de pensar a escola e a educação em suas relações com a sociedade, falamos das diversas teorias denominadas “reprodutivistas” e, com elas, do Paradigma da Reprodução.

De acordo com Nogueira (1990, p. 3), as teorias “reprodutivistas” são divididas pelos sociólogos em, de um lado a Teoria da Reprodução Cultural (BOURDIEU e PASSERON, 1964; 1970 etc.) e de outro as Teorias da Reprodução de filiação marxista (ALTHUSSER, 1970; BAUDELOT e ESTABLET, 1971; BOWLES e GINTIS, 1976). Enquanto para a primeira linha a escola funciona como um mecanismo que reproduz as desigualdades sociais forjadas fora dela, para a segunda a escola é o principal aparelho de (re)produção das desigualdades sociais, ou seja, ela não apenas reflete e reforça, como também produz essas desigualdades.

Entretanto, nosso intuito não é estudar cada uma dessas teorias, por mais importante que elas tenham sido para a Sociologia da Educação até os dias atuais, mas sim entender e discutir como a temática das desigualdades de desempenho escolar foi tratada por elas. Desse modo, nos restringiremos à análise de apenas duas, quais sejam, o trabalho de Louis Althusser e sua Teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado (de filiação marxista) e a Teoria da Reprodução Cultural de Bourdieu e Passeron. Passemos então ao primeiro caso.

Em *Aparelhos Ideológicos de Estado* (1970), o sociólogo de origem argelina Louis Althusser trabalha a partir de uma perspectiva macrossociológica que, aliás, será característica dos estudos do Paradigma da Reprodução, incluindo a vertente culturalista bourdieusiana. Fortemente influenciado por um estruturalismo de matriz marxista, isso impactará na visão que se constrói sobre o desempenho escolar, que passa agora a submeter-se a toda uma estrutura social que o determinaria.

Toda a argumentação de Althusser passa pela centralidade do Estado na manutenção das estruturas sociais. Para esse autor, a imposição de uma ideologia⁸, ou seja, de um conjunto de valores e de formas de se entender o mundo que estruturariam o inconsciente⁹ do estudante,

⁸ “Na análise que Althusser faz da escola, a ideologia engloba duas características cruciais. Primeiro: ela tem uma existência material nos rituais, práticas e processos sociais que estruturam o dia a dia do trabalho escolar. Por exemplo, práticas ideológicas podem ser encontradas na própria materialidade da arquitetura dos prédios escolares, isto é, na categorização da separação de disciplinas acadêmicas, exibidas concretamente em departamentos diferentes, frequentemente alojados em edifícios separados ou situados em andares diversos, nas relações hierárquicas entre professores e alunos [...] Segundo, a Ideologia não produz consciência ou aquiescência passiva, voluntária. Ao invés disso, ela funciona como um sistema de representações, carregando significados e ideias, que estrutura o inconsciente dos estudantes.” (GIROUX, 1983, p. 38).

⁹ Citando Althusser: “Ideologia é, sem dúvida, um sistema de representações, mas na maioria dos casos essas representações nada têm a ver com ‘consciência’; são usualmente imagens e ocasionalmente conceitos, mas é acima de tudo como estruturas que elas se impõem à vasta maioria dos seres humanos, não por meio de suas ‘consciências’. Elas são objetos culturais percebidos-aceitos-sentidos e agem funcionalmente sobre os homens em um processo que lhes escapa. Os homens ‘vivem’ suas ideologias como o Cartesiano ‘viu’ a lua a duzentos passos de distância: de maneira alguma como uma forma de consciência, mas como um objeto de seu ‘mundo’ – como seu próprio mundo.” Althusser (s/d apud GIROUX, 1983, p. 39).

está vinculada de forma protagonista à ação estatal por meio de seus mecanismos de imposição. São os Aparelhos de Estado, que, por sua vez, se subdividem em aparelhos repressivos e aparelhos ideológicos. Em função disso o autor argumenta que não é só pela esfera econômica, como queria Marx, que se passam as questões de imposição do poder, antes disso, essa imposição se daria também pela força e pelo consenso. Assim, são aparelhos repressivos (força) as prisões, a polícia, o judiciário etc., enquanto que os aparelhos ideológicos (consenso) são a igreja, a mídia, e aquilo que aqui mais nos interessa, a escola.

O grande salto adiante nesse caso foi perceber que a escola não é um agente neutro de formação social, como diziam os “funcionalistas”. Althusser consegue mostrar muito bem que, de alguma maneira, a escola se presta à imposição de uma ideologia. Essa é a mesma contribuição inicial de Bourdieu, embora ele discorde de Althusser quanto à maneira como a escola se insere nessa imposição.

Althusser vê a escola como o principal aparelho ideológico do Estado. Mais que legitimar, a escola é a via pela qual o Estado, que representa as elites dominantes, impõe uma ideologia à toda sociedade. Segundo Giroux (1983):

Como principal Aparelho Ideológico do Estado, a escola, de acordo com Althusser (1971), geralmente desempenha muito bem sua função política e, assim, fornece aos estudantes as atitudes apropriadas para o trabalho e para a cidadania. (GIROUX, 1983, p. 37).

Dessa forma, para esse autor, a escola representa um eficaz meio pelo qual a reprodução social é garantida. Nega-se a autonomia da instituição escolar enquanto ator social, em um estruturalismo oriundo da forte influência marxista. Da mesma forma, nega-se a autonomia, ou pelo menos algum poder de ação ao próprio estudante. A partir dessa corrente, somos levados a crer que, de toda maneira, um grupo social afirma sua posição e sua cultura pela escola, enquanto nega a dos outros, sem que estes últimos possam resistir. Esse estruturalismo será um fator de crítica fortíssimo a Althusser. Ao negar as possibilidades da ação, em prol da estrutura, esse autor aponta para o “calcanhar de Aquiles” de sua teoria.

Já no caso da teoria de Bourdieu, o autor tenta superar a dualidade Ação X Estrutura através do conceito de *habitus*¹⁰. Como colocam Nogueira e Nogueira (2009, p. 25):

¹⁰ Entendemos por *habitus*, a definição de Bourdieu apud Nogueira e Nogueira (2009, p. 24): sistemas de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam “predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações.

É importante, então, observar que o conceito de *habitus* desempenha, na obra de Bourdieu, o papel de elo articulador entre três dimensões fundamentais da análise: a estrutura das disposições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas da ação. É por meio dele que Bourdieu acredita superar os inconvenientes do subjetivismo e do objetivismo.

Desse modo, Bourdieu consegue superar Althusser ao se desvencilhar de um estruturalismo que desconsidera a ação. O *habitus*, como dito no excerto acima, libera o autor para pensar além das estruturas, assim, diz Bourdieu (2009, p. 27), “os procedimentos da lógica prática são raramente absolutamente coerentes e raramente absolutamente incoerentes”. Mas como entender então o recorrente fracasso escolar das camadas populares?

Para responder a essa pergunta, recorreremos a um dos principais textos de Bourdieu sobre a escola, “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, publicado em 1966 pela Revista Francesa de Sociologia. Nele o sociólogo francês irá demonstrar que a escola, da maneira como executa sua função, promove a perpetuação das desigualdades sociais que se encontram na sociedade.

Logo no primeiro parágrafo do texto, na parte introdutória, Bourdieu (2007, p. 41) expõe exatamente o que foi descrito acima, indicando a linha de pensamento que seguirá:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

No primeiro tópico, “A transmissão do capital cultural”, o autor apresenta a importância da herança cultural familiar, ou do *habitus*, no desempenho escolar. De acordo com Bourdieu, a família transmitiria um sistema de valores interiorizados, um *ethos*, que, entre outras coisas, contribuiria para definir as atitudes em relação à escola. Esse conjunto de disposições -essa herança - seria transmitido de maneira dissimulada, ou seja, sem a necessidade de maiores esforços para tal. Isso criaria uma mentalidade na qual as classes cultas entenderiam que seria ao “dom” natural que eles deveriam os conhecimentos, aptidões e comportamentos adquiridos, não lhes parecendo um processo de aprendizagem. Ainda segundo Bourdieu (2007, p.41-42): “A herança cultural [...] é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito”. Obviamente, se o sistema de ensino se apresenta igualitário a indivíduos que se distinguem em uma série de fatores, logo, a igualdade de condições transforma-se em desigualdade de rendimentos.

O segundo tópico do texto, “A escolha do destino”, mostra como as atitudes em relação à escola são condicionadas pelas oportunidades de ascensão social percebidas a partir dela. Para o autor, o êxito escolar tem um peso menos determinante no prosseguimento dos estudos do que as expectativas que o grupo familiar teria das possibilidades e vantagens da escolarização. Dessa forma, nota-se como o processo de escolarização é excludente para com as classes populares, já que são justamente as crianças dessas classes que deveriam obter uma taxa de êxito mais elevada para que seus pais acreditassem e permitissem a continuidade dos seus estudos. Conforme Bourdieu, haveria um processo de super-seleção escolar das camadas populares que funcionaria assim: “as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, tem menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário.” (BOURDIEU, 2007, p. 50).

Assim, podemos concluir que o grande salto adiante de Bourdieu foi ter conseguido se livrar das amarras da dualidade Ação X Estrutura em sua explicação do fracasso escolar. O conceito de *habitus* permite ao autor demonstrar que a escola, ao exigir de todos (os alunos) disposições que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, contribui para reproduzir as desigualdades sociais. De outra forma, ao demandar dos escolares algo que ela própria não é capaz de oferecer-lhes, o que a instituição escolar faria seria não mais do que reforçar e reproduzir as desigualdades exteriores a ela. No entanto, se a teoria bourdieusiana é muito eficaz para explicar o provável, ela não consegue avançar em relação ao improvável. É como afirma Charlot (1996, p. 48):

Elas¹¹ não permitem conhecer bem os casos marginais: crianças de famílias ‘desfavorecidas’ que, apesar de tudo, ainda obtêm sucesso na escola (e, reciprocamente, crianças de famílias ‘favorecidas’ que fracassaram, mas tem possibilidades de recuperação ou vias de salvação secundárias).

Desse modo, o desempenho escolar é desvendado quando a profecia se realiza, caso contrário, o enigma permanece. De outra maneira, se Bourdieu e Passeron conseguem explicar muito bem o porquê de as camadas populares francesas frequentemente fracassarem na escola, eles são incapazes de realizar o mesmo trabalho para explicar quando o inverso acontece.

Notamos assim que o Paradigma de Reprodução trará uma grande contribuição ao debate em relação ao desempenho escolar, principalmente quando, definitivamente, afirmar que o desempenho escolar é influenciado por fatores sociais e não determinado pela simples

¹¹ As várias correntes da Teoria da Reprodução.

meritocracia. Porém, como dissemos no início dessa seção, toda a discussão se dá em um nível macro de estudos, sendo deixadas de lado as questões internas ao processo de aprendizagem. Será esse o ponto de partida para a corrente de matriz inglesa denominada Nova Sociologia da Educação, ou daqui para frente NSE, que passamos a analisar.

1.5- A Nova Sociologia da Educação

Em 1971, M. Young lança a coletânea *Knowledge and Control*, pilar central sobre o qual erige-se a chamada Nova Sociologia da Educação ou NSE, um movimento de reforma que terá na Sociologia britânica seu destaque. De acordo com Ferreira (2006, p. 115) as ideias centrais dessa corrente são: “a) visão do homem como criador de significados; b) rejeição da sociologia macrofuncional; c) desconfiança dos estudos quantitativos e do uso de categorias objetivas; d) ênfase nos procedimentos interpretativos”.

Interessados no processo de organização, seleção e de transmissão dos conhecimentos e saberes na e pela escola, entende-se o conhecimento escolar como uma construção social hierarquizada que contribui para a manutenção das desigualdades sociais. De acordo com Dandurand e Olliver (1991), o campo da educação deveria ser visto como o lugar dos conflitos culturais ligados à transmissão de saberes. O assunto privilegiado será o *currículo*, um tanto quanto óbvio quando se pensa que o ponto de partida é exatamente o interesse pelos conhecimentos e saberes tidos como escolares. No que tange às desigualdades de desempenho escolar, a NSE inaugura um período onde os estudos passam a interessar-se pelas questões de cunho singular. Até este momento, procurou-se entender as razões gerais para se explicarem os desempenhos escolares, a partir de agora, interessam as razões específicas. Se acima dissemos que a grande limitação de Bourdieu foi a de não conseguir explicar quando o provável não acontece, o que se tenta a partir da NSE, entre outras questões, é exatamente isso.

1.6- O período atual

O momento atual da Sociologia da Educação é marcado pela profusão de temas e abordagens de pesquisa, sendo que, para alguns, esse seria o período de explosão do objeto, Dandurand e Olliver (1991). Além disso, vale ressaltar que o interesse dos sociólogos deixa de recair quase que exclusivamente sobre a desvantagem social, para avaliar também os privilégios sociais (SIROTA, 2000, apud NOGUEIRA, 2010). No que se detém ao desempenho escolar:

No período mais recente, a partir dos anos de 1990, surge uma nova abordagem inaugurada por pesquisadores que se interessam pelas trajetórias atípicas, excepcionais, inesperadas, em suma, aquelas que fogem às regularidades estatísticas que haviam sido descobertas nos anos de 1950/1960. Doravante, o ‘insignificante estatístico’ vai tornar-se ‘sociologicamente significativo’ (Baudelot, 1999) (NOGUEIRA, 2004, p. 135).

Com isso, a muitos estudos importa menos as grandes teorias generalizantes e mais as explicações das especificidades dos casos em questão, e se faz isso com relativo sucesso, quando pensamos, por exemplo, em trabalhos como o de Lahire (2008) que conquista grande aceitação no campo ao explicar os processos responsáveis pelo sucesso escolar nos meios populares; de Thin (2006), interessado nas supostas lógicas de socialização populares e escolares, de Charlot (1996; 2000), que analisa a relação com o saber, e de Singly (2009), que discute a transmissão cultural familiar e a noção de apropriação, entre tantos outros.

2- DESIGUALDADES DE DESEMPENHO ESCOLAR: AS ABORDAGENS SOCIOLÓGICAS DO SUCESSO E DO FRACASSO.

Como se pode notar até aqui, nossa intenção inicial foi trazer à tona a forma como a Sociologia da Educação veio tratando da temática das desigualdades de desempenho escolar ao longo de suas respectivas fases. Completada essa tarefa, desejamos agora esmiuçar um pouco mais essa questão. Nosso intuito nessa seção será melhor entender como as pesquisas vêm abordando os casos de fracasso e sucesso escolar nas camadas populares, por um lado, e nas camadas médias e superiores, por outro.

Assim, interessa-nos pensar como o desempenho escolar vem sendo tratado em relação às suas causas/razões, ainda que não seja nosso objetivo a construção de um “estado da arte”, ou, nem mesmo, a realização de uma completa revisão bibliográfica. A ideia é trazer à luz de nossas discussões algumas posições que se tornaram conhecidas, tanto a nível nacional como internacional, e que nos ajudam a compreender o tratamento dispensado a cada uma dessas duas situações - de sucesso ou de fracasso - no campo da Educação.

As primeiras teses sobre o “costumeiro” fracasso das camadas populares na escola são oriundas, como vimos acima, dos trabalhos do Empirismo Metodológico. Contudo, as conclusões às quais chegaram os estudos produzidos por essa corrente não conseguiram se firmar como grandes teorias a partir das quais a leitura das situações escolares pudesse ser feita de maneira satisfatória, isto porque, fundamentalmente, essas pesquisas tinham a capacidade de

demonstrar os problemas, mas não conseguiam, de maneira geral, explicá-los. Com isso, serão as contribuições de origem do Paradigma da Reprodução as primeiras a conseguirem explicar, de maneira suficiente, o que seria responsável por essa aparente coincidência entre fracasso escolar e camadas populares.

Como já afirmamos na seção anterior, tratam-se de visões macrossociológicas do fenômeno que, por isso mesmo, tendem a deixar de lado os particularismos. Assim, para essa corrente, o fracasso escolar nas camadas populares tem a ver com as estruturas sociais que o produzem. De um lado, se nos referirmos às teorias de orientação marxista, trata-se de um efeito de afirmação de uma classe social em relação a outras, realizado através dos Aparelhos Estatais por ela dominados, a partir dos quais se impõe uma ideologia capaz de justificar e promover a reprodução social. *Aparelhos Ideológicos de Estado*, de Althusser (1970), será o grande expoente desse pensamento. De acordo com Giroux (1983, p. 36):

Para Althusser, o ‘locus’ do poder nas sociedades capitalistas não pode ser reduzido à esfera econômica, embora argumente que esta última seja a mais importante instância determinante nessas sociedades. [...] A teoria de Althusser (1971) sobre o Estado e a reprodução é claramente um importante avanço em relação às explicações liberais e conservadoras: ela não somente esclarece que o significado da escola só pode ser entendido dentro do contexto dos Aparelhos Ideológicos do Estado, como também supera as teorias marxistas vulgares que argumentam que a escola é simples reflexo etéreo da ordem econômica.

De outro lado, se pensarmos nas teorias de matriz culturalista, de Bourdieu e Passeron (1970), por exemplo, o fracasso escolar estará associado a uma estrutura desigual de distribuição de Capitais, fundamentalmente o Cultural, que, com isso, gera uma também desigual situação em relação à “rentabilidade”¹² dos mesmos. Assim, as camadas sociais portadoras de Capital Cultural, geralmente classes médias e elites, teriam vantagens que as favoreceriam em sua escolarização, impulsionando o desenrolar de trajetórias de sucesso. Ao contrário, as camadas populares, que em tese não seriam grandes detentoras desse tipo de Capital, padeceriam em suas trajetórias escolares, quase sempre fracassadas. *Os Herdeiros* (1964) e *A Reprodução* (1970) tornaram-se clássicos a partir dos quais toda uma Sociologia da Educação, pelo menos no mundo ocidental, foi e ainda é produzida.

¹² Lembremos que a noção de “Capital” na obra de Bourdieu deriva da noção marxista, ou seja, seria aquilo que traz rentabilidade ao indivíduo que o detém. Para o último, essa noção se restringe ao campo econômico, já para o primeiro ela se expande gerando vários tipos de Capital, por exemplo, o Capital Social, o Capital Escolar, o Capital Econômico e o Capital Cultural. Para maiores informações ver: BOURDIEU, Pierre: Os três estados do capital cultural. IN: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. 9. ED. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

A grande crítica que esses autores reprodutivistas receberão será em relação ao forte viés objetivista, por que não dizer estruturalista, que toma conta de suas teorias, principalmente em Althusser. Mesmo que se tenha tentado superar essa limitação, e Bourdieu faz isso via o conceito de *habitus*, ainda assim não será suficiente. Esse é um conceito que pretende resolver a questão da relação Estrutura X Ação, porém, quando trata de um sujeito que age mediante uma estrutura que o cerca, esse sujeito apontado por Bourdieu é o “sujeito de classe”, e não o “sujeito individual”. Assim, quem age são as classes populares, a classe média etc., e nunca um indivíduo. É por essa razão que a teoria bourdieusiana tem tanta dificuldade em tratar dos casos improváveis, ou seja, daqueles sujeitos que fogem ao “destino” de seu grupo.

Posteriormente aos estudos do paradigma acima analisado, um novo conjunto de trabalhos tentou avançar no entendimento do fracasso escolar nas camadas populares. Como exemplo, podemos citar o desenvolvimento da Nova Sociologia da Educação, a NSE. De origem britânica e tendo como referência fundamental autores como B. Bernstein (1971; 1996 etc.) e M. Young (1971), esses novos sociólogos deixarão de lado as questões macro estruturais em prol da análise do interior dos processos de escolarização. Neste sentido, o currículo torna-se o principal assunto, sendo a NSE considerada a primeira epistemologia voltada à sua discussão primordial.

Com isso, preocupações relativas à seleção dos conhecimentos a serem ensinados nas escolas, as práticas de ensino, bem como de suas implicações para as desigualdades escolares tornaram-se clássicas nessa corrente, sendo debatidas desde sua obra inaugural, a coletânea *Knowledge and Control: New directions for the Sociology of Education*, editada por Young em 1971, e também pelas contribuições não menos importantes de Basil Bernstein, como o primeiro volume da coletânea *Class, code and control*, publicado em 1971, ou *Class, code and control : the structuring of pedagogic discourse*, quarto volume da coleção, publicado em 1990. De acordo com Moreira (1990, p. 74) “[...] a NSE focalizou contextos interacionais e seus conteúdos, discutindo o que era transmitido nas escolas e examinando a base social do conhecimento escolar”.

Nesta perspectiva, a educação é vista como um campo de disputas pelo poder, e os conteúdos escolares, que seriam, na maioria absoluta das vezes, definidos pelas elites, como um conjunto de saberes e posturas dos quais grupos dominantes se utilizariam para sua reprodução enquanto dominadores. Assim, o fracasso escolar é visto em termos de uma relação de poder cujo objetivo seria exatamente a exclusão das camadas populares.

Um inconveniente que perseguiu, principalmente Young, desde seus primeiros trabalhos, foi a falta de uma teoria da ideologia. Segundo Sharp (1980, apud Moreira 1990, p. 77), “[...] a intenção de relacionar questões de poder e estratificação social à seleção e à organização do conhecimento escolar requer uma teoria da ideologia”. De todo modo, a NSE deixará todo um considerável legado à Sociologia da Educação, tanto no que tange às questões metodológicas, com sua resistência ao quantitativismo, quanto às análises do currículo, tema que passa a vigorar como pujante no campo após as contribuições dos autores dessa corrente.

Seguindo uma linha bastante similar a anterior, poderíamos destacar para o Brasil a figura de Paulo Freire (1974), dando relevância aos impactos de uma pedagogia “bancária”, característica comum às pedagogias escolares, segundo o autor, e que teria como consequência fundamental a produção do fracasso escolar nas camadas populares. O problema nessa pedagogia é que o aluno é visto como um indivíduo sem possibilidades de ação e que precisa absorver uma série de conhecimentos formais, daí o “bancária”. O conhecimento seria “depositado” ou não, na mente do estudante que o absorveria passivamente.

Ocorre que, para o educador brasileiro, a educação obedece uma lógica dialética. Trata-se de uma relação de poder entre dominadores e dominados na qual a cultura dominante estaria em jogo e, a partir dela, a própria reprodução social. Para que as pedagogias possam inverter sua posição de agentes de reprodução social, ou seja, para que deixem a característica “bancária”, seria necessário que essa cultura dominante fosse mais que absorvida, que ela fosse (re)apropriada pelas camadas populares. De acordo com Giroux, tratando da teoria freiriana:

Esta abordagem apoia-se no princípio de que aos grupos subordinados deve ser dada a oportunidade de desenvolver habilidades práticas e analíticas que possam usar para entender e transformar as relações que sustentam a cultura dominante, ao invés de simplesmente serem incorporados à sua lógica. (GIROUX, 1983, p. 86).

Assim, para Freire, o costumeiro fracasso escolar das camadas populares é o resultado de um conjunto de práticas escolares alienantes, a pedagogia “bancária”, que, para além disso, é também responsável por reforçar a ideia de naturalidade das posições de inferioridade dessas camadas e sua aceitação das realidades sociais como realidades inatas e, desse modo, não passíveis de modificação.

Também discutindo o fracasso escolar nas camadas populares, podemos destacar ainda as análises de Charlot (1996; 2000), sobretudo a partir de sua noção de Relação com o Saber. Por Relação com o Saber, esse autor entende uma: “[...] relação de sentido e, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber.” (CHARLOT ET AL. 1992 apud CHARLOT, 1996, p.49). Desse modo, nota-se claramente a inversão epistemológica

em relação ao objeto de interesse. Não interessa ao último, senão, a análise específica das relações que os estudantes das periferias francesas travam com a escola e com o saber, entretanto, não se pensa essas relações de maneira generalizante, assim, a relação com o saber é vista como, ao mesmo tempo, social e singular. Ainda segundo Charlot (1996), é social porque é estruturada pelas condições sociais do indivíduo, mas singular, na medida em que não é determinada por essas mesmas condições. Não se nega o sentido social da relação com o saber, que, ademais, é necessário para que essa pudesse ser analisada pela Sociologia, mas afirma-se a importância da relativização dessa noção.

No que tange ao fracasso escolar nas camadas populares, Charlot (2000) entende que é necessário que a relação com a escola, e a relação com o saber (epistêmica), de alguma maneira mobilize o estudante em sua carreira escolar. O indivíduo ganha força de ação nessa teoria, ainda que essa ação esteja balizada por suas condições sociais. Com isso, o autor consegue tanto explicar casos de fracasso escolar, como também de sucesso nos meios populares. Se mais frequentemente, muito em razão de suas condições e aspirações de vida, as camadas populares não conseguiriam criar relações com a escola e o saber que as mobilizasse para a vida escolar, o que traria como consequência o fracasso, há momentos em que isso ocorre, criando condições necessárias para o sucesso.

Vale ressaltar, para finalizar, uma questão que é discutida por Charlot e por muitos outros autores (SINGLY, 2009; LAHIRE, 2008; BRANDÃO, 2005; NOGUEIRA, 2011, entre outros) que sucederam ao momento de auge do reprodutivismo: a lógica descontínua das trajetórias escolares. Desde que a Sociologia se interessou pelos aspectos micro dos processos de escolarização, logo se percebeu que uma trajetória escolar não é, necessariamente, construída o tempo todo sob a égide do mesmo tipo de desempenho. Desse modo, sucesso e fracasso escolares não são situações, necessariamente, definitivas.

Outro trabalho que podemos evocar quando tratamos do fracasso escolar nos meios populares é o de Millet e Thin (2003). Esses autores construíram uma alternativa muito interessante para avançar além das limitações do conceito de fracasso escolar, esse recurso é o conceito de Rupturas Escolares. De acordo com os pesquisadores, as lógicas de socialização das camadas populares¹³ estariam em confronto direto com as lógicas de socialização escolares¹⁴. Sendo as primeiras caracterizadas por uma vigilância punitiva, pela quase inexistência de acordos prévios, pela ação coercitiva imediata ao ato da infração e pouco

¹³ Para melhor entender ver: VICENT et al., 2001; LHIRE, 2008; MILLET e THIN, 2003, entre outros.

¹⁴ IDEM.

esclarecedora das normas, por um baixo estímulo à autonomia, pela fraca utilização da língua escrita, entre outros fatores, e a segunda o inverso. Essa situação levaria as camadas populares a se defrontarem com uma instituição (escolar) e um processo (educacional) que partem de princípios antagônicos aos de seus seios familiares. Por isso, com muita frequência, esses estudantes desenrolariam situações escolares de ruptura com a instituição e o processo educacional, ao qual denominam de Rupturas Escolares. Ou seja, defronte uma instituição que deslegitima seus modos de ser e agir, as camadas populares se sentiriam acuadas, de modo a romperem o bom relacionamento entre elas e a escola, o que levaria não só à queda de desempenho, como também a casos de indisciplina e, em última instância, de evasão.

Já em relação à situação oposta, ou seja, o sucesso escolar nos meios populares, é somente após avançar para além das correntes estruturalistas que a Sociologia da Educação dará maior visibilidade a esse objeto. Depois de exaustivamente tratar dos casos de fracasso escolar nos meios populares, os pesquisadores passam a se interessar pelo excepcional ou mesmo, segundo Lahire (2008), pelo “improvável” sucesso escolar nessas camadas¹⁵.

Contemporaneamente, o trabalho de maior expressividade será exatamente *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*, publicado em 1997 por B. Lahire. A ideia central será mostrar como famílias populares francesas conseguem criar condições sociofamiliares favoráveis à escolarização de seus filhos. Em uma crítica às limitações dos trabalhos estatísticos, que não conseguiriam, no caso dos estudos sobre o desempenho escolar, mais do que generalizar dados que mascaram realidades ocultas dentro das classes sociais ou seios familiares, o autor dará ênfase ao que denomina de “configurações familiares”, entendendo que, mesmo regidos por uma condição de classe similar, cada família constitui uma situação específica no que tange ao relacionamento com a escola e o saber escolar, e aos resultados escolares de seus filhos.

Desse modo, Lahire mostrará a possibilidade de que, mesmo com Capital Cultural reduzido, ou até mesmo em casos em que não se detém Capital Escolar, como nos casos de pais analfabetos¹⁶, as famílias criarem, ainda que não intencionalmente, condições beneficiadoras

¹⁵ Como nosso principal intuito não é o de promover uma exaustiva revisão bibliográfica, nem mesmo um “estado da arte” sobre as pesquisas que tratam do sucesso escolar nos meios populares, mas sim, mostrar que essa temática também chama atenção nas pesquisas sobre desempenho escolar, iremos tratar apenas de dois trabalhos, o de Viana (1998) e o de Lahire (2008). Entretanto, gostaríamos de destacar nesta nota a existência de um conjunto bem mais amplo de estudos de relevância, tanto a nível nacional, como internacional, a exemplo de (LAACHER, 1990; TERRAIL, 1990; LAURENS, 1992; ROCHEX, 1995; ZÉROULOU, 1998; PORTES, 1993; SILVA, 1999; ZAGO, 2000 & 2005; ALMEIDA, 2006; LACERDA, 2006; PIOTTO, 2007; SOUZA, 2009.)

¹⁶ “Podemos observar também que famílias fracamente dotadas de capital escolar ou que não o possuam de forma alguma (caso de pais analfabetos) podem, no entanto, muito bem, através do diálogo ou através da reorganização dos papéis domésticos, atribuir um *lugar simbólico* (nos intercâmbios familiares) ou um *lugar efetivo* ao ‘escolar’

de uma escolaridade de sucesso. Uma boa relação com a cultura escrita, uma noção de temporalidade mais alargada e orientada por uma maior organização, tanto do tempo presente quanto do futuro, uma postura de valorização do saber escolar somada a uma capacidade, mesmo que pequena, de ajudar ao filho na apropriação da mesma, famílias que conseguiram, mesmo diante das adversidades, manterem certa estabilidade no lar, entre outros aspectos, seriam responsáveis por incitar a criança em sua vida escolar, gerando impactos positivos em seu rendimento.

Tratando do mesmo tema do sucesso escolar nos meios populares, agora no âmbito da Sociologia da Educação brasileira, podemos destacar o trabalho de Viana (1998). Em um estudo que visava analisar como famílias populares poderiam criar disposições que facilitariam aos estudantes a longevidade escolar, a pesquisadora entende que, nos meios populares, famílias que compreendem a possibilidade de um futuro melhor que necessariamente passe pela escola, e que, além disso, entendam o futuro como uma noção de conquista, e não daquilo que está por vir, propiciam aos filhos disposições bastante favoráveis ao sucesso escolar.

Acreditar que é possível melhorar de vida via escola aparece como um fator fundamental para que se possa nela investir. Esse investimento será tão mais rentável quanto mais o “investidor” e sua família acreditarem que a rentabilidade depende diretamente deles próprios. “Ou seja, sua vida é norteadada pelo que deseja ser seu futuro: ‘eu sei o que quero pra minha vida futura’”. (VIANA, 2007, p. 10).

Assim, percebe-se que essa propensão, individual e familiar, de busca ativa por melhores condições de vida que passem, necessariamente, pela escola, transforma-se em uma disposição escolar capaz de compensar a falta de Capitais familiares e possível de explicar situações de sucesso escolar em meios sociais desfavorecidos.

Tratando agora do tema mais óbvio, por assim dizer, dentro da Sociologia da Educação, o sucesso escolar nos meios favorecidos, por isso mesmo, nunca suscitou maiores análises, sendo que boa parte daquilo que se produziu sobre o assunto é derivado, na verdade, de trabalhos que discutiam o fracasso escolar das camadas populares. É que, na busca por razões para este último caso, algo se construiu sobre o primeiro¹⁷. Seguindo essa linha, citamos a

ou à ‘criança letrada’ no seio da configuração familiar. Assim, em algumas famílias, podemos encontrar, inicialmente, uma escuta atenta, ou um questionamento interessado dos pais, demonstrando assim, para eles, que o que é feito na escola tem sentido e valor.” (LAHIRE, 2008, p. 343).

¹⁷ Além disso, há que se ressaltar, como faz Almeida & Nogueira (2002): “O lugar discreto ocupado por esses estudos – tanto no Brasil como no exterior – deve-se, em grande parte, ao fato de que, por razões legítimas e mesmo compreensíveis, a predileção dos cientistas sociais recaiu, até muito recentemente, sobre a escolaridade das camadas populares, deixando na penumbra a escolarização das elites.” (ALMEIDA & NOGUEIRA, 2002, p. 07).

contribuição do Paradigma da Reprodução. A partir das noções de “Ideologia” e “Aparelhos de Estado”, estabelecidas por Althusser, e de “Capital” e “transmissão cultural”, por Bourdieu, foi possível encontrar as razões nas estruturas sociais para a explicação do porquê, corriqueiramente, as camadas médias e superiores teriam sucesso na escola. Em relação a esses dois autores, já trabalhamos bastante suas contribuições em momentos anteriores neste texto, o que nos autoriza, julgamos nós, a não aprofundarmos aqui. No contexto brasileiro, destacamos as contribuições de Nogueira (2011); Brandão, (2005) e Brandão *et* Carvalho (2011).

Em um trabalho realizado ainda na década de 1990, envolvendo famílias detentoras de elevado Capital Cultural, Nogueira (2011) procura analisar as trajetórias escolares universitárias, todas de alunos ou ex-alunos da UFMG, cujos pais são professores/pesquisadores no nível superior de ensino. O intuito foi compreender de que maneira, e se isso ocorria de fato, as vantagens advindas da posição social dos pais e da posse de Capitais, como o Cultural e o Escolar, por exemplo, agiam de maneira positiva nessas trajetórias. Mesmo salientando que não se pode tomar o sucesso escolar nessas camadas como uma fatalidade sociológica, e que, até mesmo os irmãos dos estudantes que compuseram o leque de analisados no trabalho, em alguns casos, teriam tido problemas escolares, incluindo interrupções de estudos, ainda assim, a questão de destaque encontrada trata de reafirmar algo já colocado desde a década de 1960 por Bourdieu (1964). É como se, nesses casos, o sucesso escolar estivesse predestinado a acontecer e, nesse sentido, as trajetórias escolares desenrolam-se de maneira bastante tranquila, quase que natural. A ação do Capital Cultural é nítida e a universidade pública e de qualidade é vista como uma etapa inexorável da caminhada escolar, que, diga-se de passagem, se mostrou, ao contrário das camadas populares, linear e contínua.

Desse modo, mesmo considerando a dimensão do esforço de apropriação do Capital Cultural, que está necessariamente presente nos 37 casos estudados, a pesquisa de Nogueira (op.cit.) contribui para mostrar a lógica da excelência escolar. Pode-se notar claramente como, principalmente os Capitais Cultural e Escolar dos quais essas famílias são detentoras, mostram-se como fatores explicativos da boa condição de escolarização desses filhos. Percebe-se isso nos critérios de escolha dos estabelecimentos de ensino, privilegia-se, antes de qualquer outra coisa, a qualidade; na relação que se tem com a escola e o saber, consideravelmente longe de uma lógica pragmática e, por outro lado, bem próxima de um diletantismo característico dos meios intelectualizados, priorizando-se a formação intelectual e a autonomia, além, entre outros, da valorização que se dá ao estabelecimento público federal de Ensino Superior.

Já Brandão (2005), em um trabalho que analisou a construção da excelência escolar em trajetórias de estudantes de colégios de prestígio no Rio de Janeiro, fala de uma “circularidade virtuosa”, ou seja, uma situação em que as excelentes condições oferecidas pelas escolas, por exemplo, professores experientes e com elevada formação, práticas político-pedagógicas inovadoras, boa estrutura física etc., atraem uma clientela de elite, potencialmente ideal para a afirmação da imagem de excelência escolar.

Nesses casos, as famílias afirmam estratégias escolares que as diferenciam de outros grupos, como as próprias práticas de reprodução familiares. Brandão mostra, por exemplo, como as famílias estudadas limitam sua prole, em um esforço de maximização dos investimentos, também escolares, por meio da redução do número daqueles que são atendidos pelos provedores, nesse caso, os pais. Além disso, será também ressaltada, à semelhança do que fez Nogueira (2011), a linearidade e a continuidade das trajetórias. Evita-se a todo custo, antecipando-se às ocasiões, as possibilidades de “acidentes de percurso”.

Encontra-se também uma forte parceria dos pais em relação à escolarização dos filhos, o que diferenciaria, segundo a autora, essas camadas das populares. Esse quesito estaria explicado pelas melhores condições, tanto intelectuais, como sociais, de trabalho e, por que não, econômicas, que esses pais deteriam.

No mesmo sentido, Brandão e Carvalho (2011) lançaram o foco de suas lentes sociológicas para a escolarização das elites. Em um estudo que envolveu nove escolas de excelência, também no Rio de Janeiro, destacou-se a importância do efeito escola, ou seja, dos reais impactos (efeitos) da instituição no desempenho escolar de seus alunos e para a efetivação de trajetórias escolares de excelência. Além disso, reafirma-se a lógica da “circularidade virtuosa”, como exposta acima.

Nos casos analisados, percebeu-se um forte sentimento de pertencimento à instituição, elevado interesse (por parte dos alunos) e estímulo (pelas instituições) às práticas de leitura. Outro fator importante, e um tanto quanto controverso, foi a pouca presença da chamada alta cultura, ou seja, do envolvimento com música clássica, ópera, alta literatura etc., como elemento de composição dessas elites, em detrimento do elevado “Capital Informacional” (jornais, revistas, programas de TV etc.).

Deixamos por último exatamente o tema menos explorado pela Sociologia da Educação no que se refere ao desempenho escolar, ou seja, os casos de fracasso, pouco provável, de estudantes das camadas médias e elites. Se de uma maneira geral os estudos sobre a escolarização das camadas sociais favorecidas figurou na penumbra por muito tempo antes de

sua tímida ascensão entre o fim do século XX e o início do XXI, a questão aqui referida sofreu um processo ainda mais intenso de pouca visibilidade. Por isso mesmo, esse é um dos campos mais profícuos em matéria de temáticas a serem exploradas. Os poucos trabalhos que até aqui o fizeram, levantaram ainda mais questões que precisam de respostas. No contexto da pesquisa brasileira, há um fato adicional que gera uma ainda maior necessidade de estudos dessas camadas, qual seja, a forte modificação das posições sociais no sentido ascendente, principalmente na base da pirâmide social, ocorrida a partir da última década, e que levou à ascensão de um grande contingente populacional que, desde então, passa a figurar nos setores médios da sociedade.

Destacaremos neste tópico, dois autores, um de origem francesa, Singly (2009) e outra de origem brasileira, Nogueira (2002; 2004).

Em relação às contribuições de Singly (2009), será principalmente na crítica à “transmissão” do Capital Cultural que daremos ênfase. Para o autor, essa noção torna-se equivocada quando nos orienta em direção contrária à dimensão do esforço que estaria, necessariamente, implícito na “apropriação” da herança cultural, termo considerado mais adequado pelo pesquisador. Assim, não se pode ignorar o fato de que, para que o Capital Cultural faça real efeito na escolarização do indivíduo, esse precisa, entre outras coisas, aceitar o Capital como herança sua, ponto de partida para o início do processo de conversão da herança em Capital efetivamente utilizável. Nesse ponto, outro pesquisador francês, ainda que na dimensão de quem transmite a herança, corrobora as ideias de Singly. Lahire (2008, p. 32; 33) diz: “Não se trata de capitais que circulam, mas de seres sociais que, nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, podem ‘transmitir ou não’, as suas propriedades sociais”.

Desse modo, Singly (2009) reforça a dimensão do esforço, em uma crítica aberta às interpretações da obra de Bourdieu que viam o processo de transmissão do Capital Cultural como quase que automático ou natural. O trabalho de Singly, mesmo que esta não tenha sido sua intenção fundamental, possibilitou-nos aventar hipóteses em relação ao fracasso escolar nos meios sociais favorecidos levando em conta a não apropriação da herança pelo herdeiro(a).

Já nas duas pesquisas de Nogueira (2002; 2004), a socióloga da educação brasileira realiza um esclarecedor estudo sobre a escolarização das camadas sociais mais favorecidas do ponto de vista do Capital Econômico, ou simplesmente das elites econômicas. Assim, ao estudar as trajetórias de estudantes provenientes de famílias de grandes e médios empresários mineiros, ainda que eles estivessem, na época, cursando o Ensino Superior em instituições privadas (de

menor prestígio acadêmico), a autora nos trará inúmeras contribuições para entender a relação dessas camadas com a escola e a noção de fracasso escolar¹⁸ presente nesses percursos.

Nogueira (2004) nos mostra como, diferentemente das camadas das elites acadêmicas, nestes meios economicamente beneficiados, a relação com o saber é quase que estritamente instrumental. Fica evidente na pesquisa que a escola é pouco para estes jovens, isso porque eles não gostam de estudar, não veem outra maneira de preencherem o tempo ocioso que não trabalhando, e entendem o saber escolar como algo secundário na preparação profissional. Neste sentido, essas camadas viveriam um dualismo entre o mundo da escola (o abstrato) e o mundo do trabalho (o real), nada favorecedor de bons resultados escolares. Além disso, vale ressaltar que as próprias famílias não apostam na escola todas as suas fichas.

Já Nogueira (2002), por sua vez, apresenta alguns dados que nos ajudam a contextualizar melhor essas trajetórias acima citadas. Se esses alunos alcançaram o Ensino Superior (privado), 57% deles não o fizeram sem atrasos, sendo que, 13 jovens foram reprovados, de um total de 25, sendo 19 o total de reprovações. Ou seja, em alguns casos houve mais de uma reprovação. Além disso, 40% da amostra não conseguiu aprovação no primeiro vestibular. Nota-se assim que a lógica dessas trajetórias, acidentadas e não lineares, as aproximam das trajetórias comuns nas camadas populares.

Outro dado interessante é que, ao contrário das elites acadêmicas, que costumam escolarizar seus filhos no chamado “circuito virtuoso” (SOUZA, 1990, apud NOGUEIRA, 2002), ou seja, em estabelecimentos privados até o fim do Ensino Médio e público federais durante o Ensino Superior, percebeu-se trajetórias escolares inteiramente desenroladas nas redes privadas. É também frequente a concomitância estudo/trabalho, mas neste caso, nem de longe a situação se aproxima das camadas populares. Não se trata de trabalhar pelo sustento, mas pelo fato de se acreditar na necessidade do trabalho como parte de sua formação pessoal e profissional; lembremos, para eles, “a escola é pouco”.

Assim, destaca-se como conclusão nesses dois trabalhos: primeiro que as trajetórias estão longe da excelência escolar, e que esses estudantes estão muito mais próximos do mundo

¹⁸ Definir o que seja fracasso escolar não é um exercício simples e, como discutiremos na última seção deste capítulo, nem mesmo será possível tratar deste conceito de maneira absoluta. De outra maneira, não é possível que uma definição adequada do que seja o fenômeno não leve em consideração que os desdobramentos de trajetórias de fracasso são muito distintos entre as camadas populares e as favorecidas. Desse modo, fracasso escolar é um conceito que a nós parece sempre relativo. Com isso, nas camadas economicamente favorecidas estudadas por Nogueira, apesar de os filhos analisados serem estudantes de Ensino Superior, ainda assim, nos sentimos autorizados a caracterizar essas trajetórias como de fracasso – e vale lembrar que a pesquisadora as define como consideravelmente distantes do que denominamos como excelência escolar - isso porque, diante das possibilidades advindas de sua origem familiar, estes jovens apresentam escolaridade bastante aquém das expectativas.

do trabalho do que da escola. Segundo, que essas famílias não investem todas as suas fichas na escola, há um ceticismo quanto à rentabilidade da mesma, mas a certeza da necessidade social do diploma. Assim, se esses estudantes estão cursando o Ensino Superior, isto não se dá por razões de uma escolarização de sucesso, antes disso, ocorre em razão da necessidade social do diploma e das possibilidades financeiras dos pais de arcarem com instituições de ensino especializadas em receberem jovens com o perfil escolar um tanto quanto conturbado como apresentado.

3- FRACASSO ESCOLAR: UM PROBLEMA CONCEITUAL

Para finalizar este capítulo, gostaríamos de analisar a noção de fracasso escolar. Encaramos essa tarefa como essencial, haja vista que, sucesso e fracasso são os principais conceitos a caracterizarem nas pesquisas o desempenho escolar.

De acordo com Bonnéry (2011), até meados do século XX o interesse pelas dificuldades escolares esteve associado fundamentalmente ao trabalho dos psicólogos, dando-se destaque para sua relação com as fases do desenvolvimento da criança. Nessa linha de raciocínio, tanto o sucesso como o fracasso escolares são entendidos como o resultado de diferenças de “dons” naturais diante das quais a escola e o Estado muito pouco podiam.

Será na década de 1960 que emergirá, no âmbito de uma Sociologia crítica, o termo fracasso escolar, propriamente dito. No seio de uma sociedade tecnológica onde o domínio de certos saberes formais adquiridos via escola tornam-se cada vez mais fundamentais, ganham destaque as questões sobre as desigualdades de desempenho escolar, entendidas a partir de então, como oriundas também de fatores sociais.

Em razão de sua posição enquanto problema socioeconômico grave, o fracasso escolar ganha preponderância em relação ao sucesso naquilo que tange aos estudos sociológicos. As dificuldades escolares apresentadas, agora por um número muito maior de jovens, isso após a massificação do ensino escolar ocorrida, no mundo desenvolvido, na virada da primeira para a segunda metade do século XX, e suas implicações tanto para a economia como para a sociedade, impulsionam estudos sobre este tema. Contudo, vale ressaltar a dificuldade em se caracterizar de fato o que seria esse fenômeno que, ademais, ganha uma multiplicidade de formas. Ainda segundo Bonnéry (2011, p. 433), “sob a expressão comum fracasso escolar, podemos identificar diferentes categorias de dificuldades escolares”, como, por exemplo,

reprovações, dificuldades de aprendizagem, frequência de notas abaixo da média, frequência em atividades de recuperação e até mesmo indisciplina e evasão.

Assim, entendemos neste trabalho que, apesar de seu uso bastante difundido, o conceito de fracasso escolar precisa ser melhor definido. Esse conceito ganhou, ao longo dos anos, um teor pejorativo¹⁹ muito grande (não esqueçamos que com ele se define o fracassado), estando ligado, provavelmente em razão de sua larga utilização para o entendimento de escolaridades nas camadas populares, tanto à reprovação quanto ao fenômeno da desescolarização, traduzido na evasão escolar. Ocorre que, como inclusive discutimos mais acima, fora das camadas populares, o fracasso escolar não representa necessariamente a reprovação e, quase nunca a desescolarização. Pelo contrário, nesses meios, o recurso à mecanismos de redução dos danos do fracasso, como, por exemplo, o recurso a instituições de ensino definidas por Ballion (1970 apud NOGUEIRA, 2004) como *établissements de rattrapage*, ou seja, especializadas em “recuperar” trajetórias orientadas para a reprovação, ou o uso corriqueiro das aulas de reforço, tema tratado por Carvalho (2013), entre tantos outros, suavizam as situações, diminuindo a impressão que se tem das dificuldades escolares e, ainda mais importante, as consequências práticas do fracasso escolar.

Por tudo isso, no âmbito dessa pesquisa, optamos por definir especificamente aquilo que entendemos por fracasso escolar no meio social por nós estudado, ou seja, a classe média. Assim, trajetórias escolares que apresentem histórico de dificuldades visualizadas em notas frequentemente abaixo da média, frequência de eventos de recuperações, reprovações, evasões, dificuldades em realizar as obrigações escolares como os deveres de casa ou as tarefas de sala de aula e que sejam visualizadas por professores e familiares como aquém das expectativas. São essas as características que definimos como componentes dos casos de fracasso escolar na classe média e será a partir delas que entenderemos o fenômeno a partir de agora. Lembramos que, não necessariamente, todos esses elementos deverão estar presentes para que definamos um caso. Basta, na verdade, que alguns deles, em combinação, criem turbulências, ou seja, dificuldades recorrentes e suficientes para colocar em cheque os esforços tanto do estudante como de seus familiares, reduzindo as expectativas em relação àquele aluno.

¹⁹ Vale ressaltar que grande parte desse teor pejorativo constituinte do conceito de fracasso escolar está associado à sua referência implícita ao sujeito “marginal”, no estrito senso daquele que está à margem, e fracassado. Há no senso comum, e isto estará implícito em discursos como, “sem o estudo você não será ninguém na vida”, que inclusive aparecerão em nossas entrevistas, a visão de que a escola é o passaporte para um bom futuro e que, aqueles que nela não “gastaram” boa parte da sua vida, certamente se destinarão à escória social. Essa situação talvez nos ajude a entender a forte tensão que caracteriza as escolaridades que estudamos, mas disso falaremos mais adiante.

CAPÍTULO 2 - DAS ALTAS ELITES À NOVA CLASSE MÉDIA: QUEM SÃO AS FAMÍLIAS ESTUDADAS?

O objetivo geral deste capítulo é compreender quem são as famílias estudadas. Se definimos a classe média como nosso foco de análise, faz-se necessário, antes de nela adentrarmos, certa problematização do conceito de “classe”. Não que tenhamos o objetivo de enquadrar as famílias em categorias específicas, o que, aliás, como veremos, não é uma tarefa simples, mas é preciso que compreendamos em relação aos principais esquemas teóricos disponíveis, qual é a posição desses sujeitos na hierarquia social.

Em um esforço de discussão para tal, seria possível promovermos análises nos mais diversos campos das Ciências Humanas e Sociais, como, por exemplo, na Economia, na Antropologia e na Sociologia além, é claro, de uma abordagem histórica. Enquanto no primeiro caso, a abordagem econômica das classes sociais, seríamos levados a focar a relação entre renda e consumo, no segundo, a abordagem antropológica, estaríamos mais atentos às concepções de vida e de mundo desses sujeitos. Já os sociólogos estariam mais interessados no acesso aos serviços e na estrutura sócio ocupacional. Em todo caso, um fato é inegável: não é possível que se compreenda a atual estrutura social – em nosso caso específico, a brasileira – sem que se leve em consideração a história pregressa de intensas desigualdades sociais e a recente diminuição dessas desigualdades via ação Estatal, principalmente, que ocasionou a melhoria das condições de vida de um contingente gigantesco de pessoas, inchando numericamente a classe média no Brasil e em diversos outros países, com destaque para os chamados BRICS²⁰.

Diante desse quadro, resolvemos caracterizar brevemente três vertentes do campo sociológico na tentativa de entender a evolução do conceito acima mencionado. São elas as ideias marxistas, weberianas e bourdieusianas. Além disso, mais abaixo, também analisaremos alguns contributos à essa discussão advindos da Economia.

2.1- *O olhar sociológico*

É clássica em Sociologia a definição de classes sociais defendida por Karl Marx (1859). Caracteristicamente materialista, essa concepção entende que “em todas as formas de sociedade, é uma produção determinada e as relações por ela produzidas que estabelecem todas

²⁰ BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (sigla em Inglês). Ver mais detalhes em NERI 2011.

as outras produções e as relações a que elas dão origem [...]” (MARX, 1859 *apud* QUINTANEIRO ET AL., 2009, p. 41).

Nesse sentido, para o autor, as classes sociais são definidas em relação à divisão social do trabalho e, mais especificamente, em relação à apropriação da riqueza produzida por ele. Para Marx existiriam duas classes sociais específicas, aquelas detentoras dos “meios de produção” – fábricas, terras etc. – e que com esse atributo, conseguiriam se apropriar da maior parte da riqueza produzida, e aquelas que não os deteriam – formando, aliás, o grosso da população - e que, por isso mesmo, estariam em situação desigual em relação aos primeiros. A esses, Marx chamou de “proletariado”, e àqueles de “burguesia”.

Logicamente, a forma generalizante das categorias dessa teoria dificilmente conseguiria captar a realidade social atual como um todo, entretanto, esse esquema é muito útil como forma de demarcação geral das posições sociais.

Ao contrário de Marx, Max Weber entende que as diferenças sociais se apoiam em algo mais do que na esfera econômica. Exemplificando, se nas sociedades capitalistas atuais a posse de bens, fundamentalmente dos meios de produção, seria o elemento central na definição das posições sociais, na sociedade medieval europeia a situação é bem distinta, com a origem familiar – a linhagem – sendo o caráter fundamental de estruturação das posições hierárquicas.

Mais do que simplesmente historicizar os fatores definidores das classes sociais, Weber entende que a realidade social é composta por campos sociais distintos – econômico, jurídico, religioso, político etc. – cada um com uma lógica de funcionamento específica. Desse modo, em cada momento, um desses campos toma preponderância, e sua lógica aparece como fundante para a organização social; de toda forma, isso não implica no desaparecimento dos outros.

É a partir disso que o sociólogo alemão conceberá a distinção entre “classes sociais” e “grupos de status”. No primeiro caso, é a esfera econômica, ou seja, a posição em relação à propriedade, que definiria as posições sociais. Já no segundo, seriam as “regras” específicas de cada campo social que implicariam no posicionamento dos sujeitos. Estilos de vida, consumo, comportamento, matrimônio, origem familiar etc. seriam elementos balizadores a partir dos quais surgiriam e se manteriam as elites nas várias esferas da vida social. Vale, entretanto, reproduzir um trecho de Quintaneiro et al (2011, p. 124):

[...] nas sociedades ocidentais contemporâneas, embora a situação de status não esteja determinada pela mera posse de bens, a longo prazo a propriedade torna-se reconhecida como uma qualificação estamental, porque a própria possibilidade de

manter um estilo de vida distintivo exige uma certa disponibilidade de recursos a qual, é, por sua vez, garantida por uma participação regular no poder econômico.

A partir das contribuições de Marx e, principalmente, de Weber, o sociólogo francês Pierre Bourdieu construirá uma fértil teoria da estratificação social. Discordando de Marx em relação ao objetivismo de sua teoria materialista, mas também de Weber, não só pela preponderância que esse dará à ação do sujeito, mas também por não considerar que o econômico sobrepor-se-ia de forma tão acentuada nas sociedades contemporâneas, Bourdieu definirá seu pensamento em relação à divisão social a partir dos conceitos de “espaço social”, “campo social” e “Capital Cultural”.

Assim como para Weber, a sociedade é, para Bourdieu, dividida em esferas. Desse modo, o autor concebe a noção de “espaço social”, como o espaço das relações sociais em geral, e de “campo social”²¹, como o local de produção, classificação e consumo de determinados bens. De acordo com Nogueira e Nogueira (2009), quanto mais as sociedades crescem e se complexificam, um número maior de campos se tornam autônomos. Dentro desses campos, os indivíduos travariam uma batalha contínua pela dominação do direito de classificar e hierarquizar os bens produzidos. Notou-se assim que Bourdieu ressignifica o conceito de luta de classes, agora com uma ênfase simbólica que o concebe no campo das relações, não necessariamente, econômicas. Ainda segundo Nogueira e Nogueira (2009, p. 38), “Bourdieu utiliza o termo *‘lutte des classements’*, ou seja, luta de classificações.”. Porém, não conseguimos compreender como, exatamente, essa estrutura de campos sociais impactaria nas classificações sociais se não adentrarmos ao conceito de Capital.

Bourdieu divide inicialmente a sociedade em classes dominantes e classes dominadas. As primeiras seriam aquelas que deteriam o controle dos campos sociais e as últimas o inverso. O controle sobre a produção e a hierarquização dos bens simbólicos implica, para as camadas dominantes, vantagens que se acumulam e se interiorizam como capitais disponíveis para o uso no jogo social. De outra maneira, assim como o controle de bens econômicos daria ao detentor vantagens econômicas que poderiam ser utilizadas nas relações sociais para a manutenção de sua posição, o mesmo ocorreria em relação ao controle dos bens simbólicos. O domínio da língua culta, da cultura científica, dos modos e hábitos de elite são Capitais reconhecidos por ambos os lados, dominantes e dominados, que, utilizados, dão vantagens aos detentores em situações de importância singular, como na escola ou no mercado de trabalho. É a partir dessa vantagem que podemos entender como Bourdieu concebe a hierarquização social. Haverá mais

²¹ Ex: Campo científico, religioso, artístico, cultural, escolar etc.

tipos de Capitais, quanto mais campos autônomos existirem na sociedade, ou seja, quanto mais complexa ela for. Ainda assim, nas sociedades contemporâneas, segundo Nogueira e Nogueira (2009, p. 41), “os dois mais importantes seriam o Cultural e o Econômico”. Desse modo, a posição social dos indivíduos variaria de acordo com a estrutura de Capitais possuídos, ou seja, pode-se possuir Capital Econômico e Cultural, apenas um dos dois, ou mesmo detê-los de maneira intermediária.

A grande vantagem que percebemos nos esquemas de classificação social de Weber e, principalmente, de Bourdieu, é a possibilidade de melhor compreendermos a realidade da distribuição das posições na escala social. Em sociedades tão complexas quanto as capitalistas atuais, era de fato necessário um esquema que pudesse conceber, mais do que apenas dois polos antagônicos, como no marxismo, uma realidade que se compõe de extremos, mas também de posições intermediárias, muitas vezes, numericamente mais representativas. Além disso, definir além do Capital Econômico, outras bases a partir das quais as desigualdades se afirmam e se legitimam era condição necessária para melhor classificarmos a estratificação social atual.

2.2- *O olhar econômico*

Outra abordagem possível para o tema das classes é a economicista. Neste caso, lidaremos com um olhar que estabelece estratos a partir, principalmente, da relação entre renda e consumo. Assim, é comum encontrarmos definições de organismos estatais e/ou privados em que as posições de classe se dão em razão da renda familiar dos grupos.

No Brasil, os critérios de estratificação social mais utilizados e conhecidos são os do IBGE, o da FGV e o Critério Brasil da ABEP²². No primeiro caso, o IBGE estabelece cinco estratos de renda chamados de “classes” A, B, C, D e E, eles são definidos usando-se como fator de medida o salário-mínimo vigente. Abaixo temos como exemplo essa gradação para o ano de 2012.

²² IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
FGV – Fundação Getúlio Vargas.
ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa.

Tabela 1 - Renda por classes segundo o IBGE

Renda por classe segundo o IBGE (2012/SM= R\$ 622,00)		
Classes	Sal. Mim. (SM)	Renda Familiar R\$
A	Acima de 20 SM	De 12.440 ou mais
B	10 a 20 SM	De R\$ 6.220 até R\$ 12.440
C	4 a 10 SM	De R\$ 2.488 até R\$ 6.220
D	2 a 4 SM	De R\$ 1.244 até R\$ 2.488
E	Até 2 SM	Até R\$ 1.244

Fonte: <http://gazeta24horas.com.br/portal/?p=1974>. Acesso em 27/03/2014.

Já a Fundação Getúlio Vargas opta por não se valer do salário-mínimo como unidade de medida. A justificativa pode ser encontrada em NERI (2011, p. 81):

[...] evitamos o uso de faixas de salário mínimo, comum na literatura brasileira, por pelo menos duas razões, a saber: [...] o uso do salário-mínimo como numerário falha em manter constante o poder de compra ao longo do tempo, que seria uma motivação inicial para seu uso como linha de pobreza absoluta. O uso do salário-mínimo, em geral, não vem acompanhado de diferenciadores do custo de vida regional, conforme usado em nossos índices de classes econômicas e de pobreza.

De todo modo, também são estabelecidas cinco faixas de renda ou classes, levando-se em consideração, entre outros fatores, principalmente, o poder de consumo de bens e serviços de cada uma delas.

Tabela 2 - Renda por classe segundo o CPS/FGV²³

(*Ajustado pela POF** Atualizado a preços de julho de 2011)

Renda por classe CPS/FGV	
Classe A	Acima de R\$9.745,00
Classe B	De R\$7.475,00 a R\$9.745,00
Classe C	De R\$1.734,00 a R\$7.475,00
Classe D	De R\$1.085,00 a R\$1.734,00
Classe E	De R\$0,00 a de R\$1.085,00

Fonte: <http://cps.fgv.br/node/3999>. Acesso em 27/03/2014.

Por fim, a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, a ABEP, é responsável pelo chamado Critério Brasil que, segundo a própria associação, “ênfatiza sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, abandonando a pretensão de classificar a população em termos de ‘classes sociais’. A divisão de mercado definida é de classes

²³ CPS/FGV – Centro de Políticas Sociais/Fundação Getúlio Vargas.

econômicas.” (ABEP, 2009, p. 01). Assim, foi criado um sistema de pontuação que se destina a agrupar o mais próximo possível da realidade os estratos econômicos.

Tabela 3 - Renda por classes segundo o Critério de Classificação Econômica Brasil.

ABEP – Associação brasileira de empresas de pesquisa
Dados com base no Levantamento Socioeconômico 2009 – IBOPE

RENDA FAMILIAR POR CLASSES (Critério Brasil)		
Classe	Pontos	Renda média familiar (Valor Bruto em R\$) 2011
A1	42 a 46	11.480
A2	35 a 41	8.295
B1	29 a 34	4.754
B2	23 a 28	2.656
C1	18 a 22	1.459
C2	14 a 17	962
D	8 a 13	680
E	0 a 7	415

Fonte: <http://www.abep.org/new/criterioBrasil.aspx>. Acesso em 27/03/2014.

Notemos como, em todos os casos acima, é deixado claro que não se propõe uma definição de classes sociais no sentido desse termo para a Sociologia, mas sim de “classes econômicas” referenciadas pelo potencial de consumo das unidades familiares. De todo modo, essas definições acabam por influenciar as formas de observação e demarcação das diferenças sociais. É exatamente nesse sentido que atualmente trava-se uma discussão bastante acirrada sobre a classe média no Brasil. As conquistas econômicas das duas últimas décadas, somadas às políticas sociais de redistribuição de renda intensificadas nos últimos governos, têm promovido uma sistemática redução da pobreza e das desigualdades sociais, alterando a estrutura de divisão de classes num fenômeno de crescimento das faixas intermediárias dos estratos econômicos, fenômeno que para alguns permite o surgimento de uma “nova classe média”.

Essa é a visão do pesquisador do CPS/FGV Marcelo Neri (2011). Segundo o mesmo, aquilo que se define como nova classe média é, na verdade, o que chamamos corriqueiramente de classe C. Ocorre que o primeiro termo, segundo o autor, tem sentido pejorativo, indicando suposta inferioridade, enquanto o segundo, ainda segundo Neri, conseguiria melhor abarcar a disposição de crescimento que caracteriza essas famílias sem, com isso, tratá-las como estratos inferiores. De 2003 à 2011, 39,6 milhões de pessoas teriam ingressado nas fileiras da nova

classe média que atingia 50,45% da população brasileira em 2009 e passa a 55,05% em 2011. Numa inversão histórica da situação de desigualdades sociais, o Brasil teria conseguido, finalmente, reduzir, ainda que não a níveis ideais, as distâncias entre as classes. Se levarmos em consideração esses dados, podemos dizer que o Brasil deixa de ser um país de pobres e miseráveis para se tornar um país das classes médias, já que mais da metade da população, de acordo com a divisão em estratos econômicos aqui discutida, encontra-se nessa faixa de renda.

Em síntese, tentando responder à pergunta, o que é ser nova classe média, Neri (2011, p. 167/168) afirma:

[...] mais do que assíduos frequentadores de templos de consumo, o que caracteriza a nova classe média brasileira é o lado do produtor²⁴. [...] a nova classe C busca construir seu futuro em bases sólidas que sustentem o novo padrão adquirido. [...] Crédito e benefícios oficiais fazem parte da cena da classe C, mas como coadjuvantes. O protagonista é o lado do produtor, do empregado formal em particular. A carteira de trabalho é o maior símbolo da classe C como ato consumado, e o concurso público é o seu platônico objeto de desejo.

Mas não há consenso nessa discussão. Ao contrário de Neri, Pochmann (2012), Souza, (2010), Souza e Lamonier (2010), entre outros autores, afirmam desse fenômeno a impossibilidade de se falar em uma nova classe média, que, ademais, tratar-se-ia, pelo menos para os dois primeiros, mais do que de um equívoco teórico, de uma intenção neoliberal de afirmação de serviços básicos privados, como saúde e educação, por exemplo, através da legitimação de um público que os demandaria.

Usando a mesma plataforma histórica de redução das desigualdades no Brasil a partir das políticas de redistribuição de renda, principalmente a valorização real do salário-mínimo e o “Bolsa Família”, e do fortalecimento do emprego na base da pirâmide social brasileira, com destaque ao setor de serviços, Souza (2010) diz dos “batalhadores”, referindo-se aos que, para Pochmann (2012), deveriam ser chamados de “trabalhadores pobres”. Ocorre que, para este último, o que se define como nova classe média é, na verdade, um grande contingente de trabalhadores pobres que teriam sido beneficiados pelas políticas sociais dos últimos governos mas que não teriam as características necessárias para serem definidos como classe média. Segundo o autor, o aumento do emprego de baixa renda permitiu:

[...] inegável ascensão social, embora ainda distante de qualquer configuração que não a da classe trabalhadora. Seja pelo nível de rendimento, seja pelo tipo de ocupação, seja pelo perfil e atributos pessoais, o grosso da população emergente não se encaixa em critérios sérios e objetivos que possam ser claramente identificados como classe

²⁴ Vale ressaltar aqui que produtor tem sentido de aquele que é protagonista, que não espera, que faz seu caminho.

média. Associam-se, sim, às características gerais das classes populares, que, por elevar o rendimento, ampliam imediatamente o padrão de consumo. Não há, nesse sentido, qualquer novidade, pois se trata de um fenômeno comum, uma vez que o trabalhador não poupa, e sim gasta tudo o que ganha. (POCHMANN, 2012, p. 10)

Assim, ainda segundo Pochmann (2012), a década de 2000 foi caracterizada por um forte aumento nos empregos de até 1,5 SM. Em contrapartida, ocorre diminuição nas ocupações que não preveem remuneração ou que têm remuneração acima de 5 SM. Isso implica um forte movimento na base da pirâmide social brasileira, ainda caracterizada pelo emprego de baixa renda, porém agora com um nível de rendimento um pouco mais elevado. Entretanto, esse segmento não poderá ser associado ao conceito de classe média, entre outros, por suas ocupações e rendimentos. O ideal seria encaixá-lo na definição já elencada na literatura internacional de *Working poor*, haja vista tratarem-se muito mais de trabalhadores pobres do que de indivíduos característicos da clássica classe média.

2.3- *Nem tanto ao céu, nem tanto ao mar: Quem são as famílias estudadas?*

Se entendermos como Bourdieu (1964; 1970; 1986) que os dois principais tipos de Capitais nas sociedades contemporâneas são o Cultural e o Econômico e, a partir daí, considerarmos, assim como fez Fonseca (2003), que propriedade e diplomas são os elementos a melhor traduzirem esses dois tipos de Capitais, então, como poderíamos definir as famílias de nossa amostra? De outra maneira, se a posse de bens e títulos caracteriza as posições superiores da pirâmide social, a falta desses dois elementos sinalizaria a localização inferior. Se intermediariamente estariam aqueles que não totalmente encontram-se desprovidos desses Capitais, tampouco os detém de maneira a retirar deles a maior rentabilidade possível, como poderíamos descrever as famílias por nós estudadas?

Neste trabalho, estabelecemos previamente um perfil familiar dos estudantes que gostaríamos de analisar. Basicamente, interessava-nos famílias em que os pais fossem detentores de diplomas de graduação e, se possível, de pós-graduação, além disso, que detivessem uma posição confortável em relação ao consumo de bens e serviços, isso pelo menos na região em que habitavam, o interior de Minas Gerais²⁵. Desse modo, definimos como critério de composição da amostra, entre outros, uma renda familiar mínima de 8 (oito) salários mínimos²⁶ e que pelo menos um dos pais possuísse graduação completa. Em ambos os casos,

²⁵ O campo de pesquisa foi realizado nas cidades de Ouro Preto e Mariana.

²⁶ À época da pesquisa, em 2013, o salário mínimo equivalia a R\$ 678,00.

essas informações foram cedidas de livre e espontânea vontade pelos entrevistados ou obtidas via professores e coordenadores pedagógicos, e pela observação das condições de vida e trabalho dessas famílias, realizada nos momentos de contato, seja no ambiente de trabalho ou nas residências, para a realização das entrevistas.

Assim, à exceção de um dos pais, todos os outros de nossa amostra são detentores de diplomas de curso de nível superior. Com isso, em uma amostra de quatro famílias, três têm ambos os pais graduados e em uma apenas a mãe possuía tal formação. Além disso, duas mães e um pai declararam possuir pós-graduação *lato sensu*, formando um casal cujo nível é alcançado por ambos os pais e outro em que a mãe possui tal nível e o pai somente a graduação.

No que diz respeito à renda familiar, duas mães, quando do momento das entrevistas, afirmaram que a família possuía renda entre 10 e 12 salários mínimos. Para os outros dois casos, essa informação não foi cedida. Entretanto, as posições ocupadas no mercado de trabalho, duas mães professoras e um pai engenheiro executivo de uma grande multinacional e outro dono de uma oficina prestadora de serviços automotivos, além de informações obtidas junto a profissionais da escola, somados às condições de moradia – bairro, tipo de imóvel, modelo arquitetônico, tamanho, mobília etc. – e ao consumo de bens e serviço, como por exemplo, automóveis novos e de modelos um pouco mais sofisticados, em número superior a 1 (um), e a utilização de instituições de ensino privadas para os filhos, incluindo o colégio mais caro e o mais tradicional da região²⁷, nos permitiram inferir, se não a renda aproximada, pelo menos as condições relativamente privilegiadas em relação ao consumo de bens e serviços nas quais essas famílias estão imersas. Vale ressaltar que as entrevistas, na medida em que buscamos nelas reconstituir as histórias de formação de cada um desses núcleos familiares, nos permitiram afirmar, para todos os casos em questão, que as características econômicas não são fruto do acúmulo de heranças ou quaisquer outros tipos de rendas ou indenizações, e sim das atividades profissionais desempenhadas pelos cônjuges ao longo de suas vidas.

Mais adiante entraremos especificamente na história familiar de cada um dos estudantes analisados. Contudo, nos interessa de imediato, partindo da figura dos avós, traçar um perfil genérico desses núcleos. Assim, três pais, sendo duas mães e um pai, são provenientes de áreas

²⁷ Dois alunos eram bolsistas, mas um desses era filho de uma das famílias que declararam renda entre 10 e 12 salários mínimos e o desconto nas mensalidades se dava em razão de um convênio entre a escola e a empresa em que o pai trabalha. O outro, junto da irmã, possuía desconto nas mensalidades em razão de a mãe ser professora na mesma instituição e não por declaração de carência econômica. Faz-se mister comentar que os dois alunos que estudavam no colégio mais caro e tradicional de Mariana não possuíam qualquer desconto declarado.

rurais. No caso da Família 3²⁸, ambos os pais possuem tal origem, já no caso da Família 4, somente a mãe. Em todos os outros casos a origem é urbana.

Quanto à formação dos avós, apenas dois avôs possuem ensino superior completo, entretanto cursado em instituições ou áreas de pouco prestígio. No caso da Família 4, o avô paterno formou-se em História e posteriormente em Direito, porém essa formação foi tardia e cursada em uma instituição de ensino de baixo prestígio, sendo que, por quase toda a vida, ele administrou a loja de móveis da família. Já no caso do Família 1, o avô paterno é formado e atuava como contador. Apenas uma avó paterna, a da Família 4, possuía o Ensino Superior incompleto (Serviço Social). Um avô materno, o do Família 1, possuía formação técnica pelo SENAI²⁹ (Técnico em Química) e uma avó materna, a da Família 4, era professora primária, porém com formação em nível fundamental apenas. Todos os outros avôs e avós possuem nível de formação menor ou igual ao Ensino Fundamental completo. Todas as avós, exceto a professora primária, não possuíam vínculo empregatício formal. (VER PLANILHA 1 NOS ANEXOS).

Notamos até aqui uma origem familiar consideravelmente mais próxima dos núcleos populares do que das camadas de elites, e isso é um fator de limitação dos ganhos advindos, por exemplo, da acumulação de Capital Cultural, senão, vejamos.

A formação dos pais os distancia dos setores populares, afinal, somente um deles não possui Ensino Superior completo. Sabemos a partir dos dados da PNAD 2012 que, no Brasil, apenas 12% da população possuía, em 2012, tal nível de estudos. Entretanto, isso não é suficiente para caracterizá-los como elites intelectuais em razão da “qualidade” dos diplomas obtidos.

Todas as quatro mães da amostra são ou foram professoras e, em todos os casos, a formação em nível superior só virá já em serviço. Três delas são formadas em uma instituição de nível superior pública, sendo uma delas na modalidade à distância, a outra é formada em instituição particular que, inclusive, no momento da pesquisa não mais existia. As áreas de formação, como podemos ver na tabela abaixo, são, Letras, três delas, e uma formada em Educação Infantil, que é o caso de formação à distância.

²⁸ Estamos relacionando cada família com um dos perfis sociológicos que construímos no capítulo 4. Assim, as denominações Família 1, Família 2, Família 3 e Família 4 referem-se, respectivamente, às famílias que originaram o Perfil 1, o Perfil 2, o Perfil 3 e o Perfil 4.

²⁹ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Tabela 4

FORMAÇÃO MATERNA		
MÃE	ÁREA	INSTITUIÇÃO
FAMÍLIA 1	LETRAS	PÚBLICA
FAMÍLIA 2	LETRAS	PÚBLICA
FAMÍLIA 3	LETRAS	PRIVADA
FAMÍLIA 4	EDUC. INFANTIL	PÚBLICA

Já os pais, por sua vez, apresentam formação menos coesa. Há um engenheiro formado em instituição de ensino privada, um analista de higiene ocupacional, cargo de gerência de uma multinacional da região que atua no campo da mineração. A formação desse pai é bastante ampla, possui cursos técnicos, curso superior em Contabilidade, diploma obtido em instituição de ensino privada e pós-graduação *lato sensu* que o permitiu atuar na área em questão. Um terceiro pai é procurador municipal, cargo que deriva de sua formação em Direito, também tardia e feita em instituição de nível superior privada, e, por fim, um pai pequeno proprietário, dono de uma oficina prestadora de serviços automotivos. Esse é o pai com a menor formação escolar da amostra, possui até a antiga sétima série do Ensino Fundamental, o atual sexto ano.

Tabela 5

FORMAÇÃO PATERNA		
PAI	ÁREA	INSTITUIÇÃO
FAMÍLIA 1	CONTABILIDADE	PRIVADA
FAMÍLIA 2	ENGENHARIA	PRIVADA
FAMÍLIA 3	ENS. FUND INCOMP.	PÚBLICA
FAMÍLIA 4	DIREITO	PRIVADA

Notemos como certa tendência se estabelece aqui, os pais, formados em cursos de maior prestígio, exceto um, que não se graduou, estudaram em instituições privadas, já as mães, exceto uma, formadas em cursos de menor prestígio, estudaram em uma instituição pública de grande renome na região. Assim, apesar da titulação em nível superior, esses títulos tendem a ser menos rentáveis em razão dessa situação. Além disso, mesmo quando levamos em consideração que as mães têm formação em licenciatura, o que certamente significa vantagem no que tange à gestão da escolarização dos filhos, para a afirmação social essa formação tende a ser desvalorizada.

Complementarmente, a formação tardia limita as possibilidades de ganho, na medida em que as “obrigações” matrimoniais e paternas/maternas tendem a tomar espaço, diminuindo as chances de iniciação científica, intercâmbios no exterior, extensão universitária, entre outras atividades, maximizadoras dos ganhos da experiência acadêmica.

Quanto à ocupação, no geral, esses pais estão bem colocados em suas carreiras profissionais. Apenas uma mãe, sem emprego no momento da pesquisa e que declara não estar à procura de trabalho, não possui ocupação formal. Todos os outros ocupam ou cargos de chefia ou postos cobiçados em suas áreas, como a atuação em escolas particulares, como é o caso da carreira de professor. Além disso, um pai é pequeno proprietário. Nesses casos, aproximamos essas famílias das camadas médias-altas.

Tabela 6

OCUPAÇÃO PROFISSIONAL DOS PAIS		
PAI	OCUPAÇÃO	INSTITUIÇÃO
FAMÍLIA 1	ANALISTA	PRIVADA
FAMÍLIA 2	ENGENHEIRO	PRIVADA
FAMÍLIA 3	PEQ. PROPRIETÁRIO	PRIVADA
FAMÍLIA 4	PROCURADOR MUN.	PÚBLICA
MÃE	OCUPAÇÃO	INSTITUIÇÃO
FAMÍLIA 1	PROF./COORD. PED.	PRIVADA
FAMÍLIA 2	D. DE CASA	-
FAMÍLIA 3	PROFESSORA	PRIVADA/PÚBLICA
FAMÍLIA 4	PROFESSORA	PRIVADA

Por tudo isso, se nos valêssemos de um dito popular, diríamos então que essas famílias estão “nem tanto ao céu, nem tanto ao mar”. Não é possível que as caracterizemos como clássicas famílias de camadas populares. A estrutura patrimonial e mesmo a mentalidade desses indivíduos não nos permitem tal afirmação. Ao mesmo tempo, as mesmas condições materiais e intelectuais não nos autorizam a dizer sobre eles, componentes das altas elites. Nos sentimos, assim, obrigados a identificá-las como estratos socioeconômicos intermediários, haja vista que são famílias detentoras de Capitais que, porém, são relativizados em sua rentabilidade por algumas características, quais sejam, a própria história familiar e os tipos de títulos conquistados.

Essa é uma posição quase paradoxal, isto é, não são nem elites nem camadas populares, são classe média, no estrito senso do termo. É como se elas conjugassem tanto um *ethos* popular, de quem veio de família simples, humilde, batalhadora, nas palavras de nossos próprios

entrevistados, como um outro *ethos* elitista, ou pelo menos, a vontade de pertença à ele. As funções profissionais, as aspirações e até mesmo a defesa de valores conservadores de moral e de “bons costumes”, presentes nas mesmas falas, nos permitem tal afirmação. Entendemos assim a classe média que estudamos. Eles são “médios” no sentido mais comum e próximo do dicionário, isto é, um valor alcançado entre ter tentado ser e o que foi capaz de obter: não ficou nem lá nem cá ou, como já dissemos a pouco, nem tanto ao céu, nem tanto ao mar.

Com isto queremos dizer que, quando definimos essas famílias como de classe média, não objetivamos aproximá-las da suposta “nova classe média”. Não acreditamos que esses quatro núcleos familiares estejam compreendidos neste caso, tanto em razão de suas ocupações profissionais e de sua condição financeira, como em razão de sua mentalidade, em todos os casos, estes estão mais próximos da classe média tradicional.

CAPÍTULO 3 – OS PERFIS DE CONFIGURAÇÃO

“Deslocando o olhar para os casos particulares, ou, melhor ainda, para a singularidade evidente de qualquer caso a partir do momento em que se consideram as coisas no detalhe, o sociólogo mostra aquilo que os modelos teóricos fundamentados no conhecimento estatístico e na linguagem das variáveis ignoravam ou pressupunham: as práticas e as formas de relações sociais que conduzem ao processo de ‘fracasso’ e de ‘sucesso’.”³⁰

Um grande problema metodológico que enfrentamos desde o início dessa pesquisa foi o de como proceder com a análise de casos singulares e, até certo ponto, inesperados, a partir da crítica a um referencial teórico que fez exatamente o contrário.

Levando-se em consideração que a maior parte de nossas referências vem dos trabalhos do chamado Paradigma da Reprodução, ressaltando-se as contribuições de P. Bourdieu, é preciso deixar claro que estamos cientes dos limites desse quadro teórico quando se trata de lançar-se sobre o peculiar. Sabemos que os “casos de exceção” não conseguem elucidação através desse paradigma. Como vimos anteriormente, e gostaríamos de frisar mais uma vez, é preciso não ver aí supostas falhas, mas antes, um limite, algo natural à toda e qualquer epistemologia. O singular não era o objetivo dos trabalhos produzidos neste contexto. Todo o pensamento bourdieusiano não é construído para explicar o improvável, mas sim o contrário. Será somente mais adiante, a partir da década de 1990³¹, que a Sociologia se voltará para tal questão, de todo modo, de maneira ainda incipiente, o que não nos possibilita abrir mão por completo das teorias “reprodutivistas”, mesmo quando tratamos de estudar situações escolares que relativizam os achados dessa corrente.

Assim, os debates dessa pesquisa encontram-se exatamente nesse novo momento, pós 1990. Passado o período em que se analisava, parafraseando Bourdieu, “a causalidade do provável”, os sociólogos, agora em uma orientação tendente à microsociologia, se perguntam sobre as causas do improvável. E quando os estudantes contrariam as expectativas sobre suas

³⁰ (LAHIRE, 2008, p. 32)

³¹De acordo com Nogueira (2004, p. 135): “No período mais recente, a partir dos anos de 1990, surge uma nova abordagem inaugurada por pesquisadores que se interessam pelas trajetórias atípicas, excepcionais, inesperadas, em suma, aquelas que fogem às regularidades estatísticas que haviam sido descobertas nos anos de 1950/1960. Doravante, o “insignificante estatístico” vai tornar-se “sociologicamente significativo” (Baudelot, 1999).” Ainda segundo Nogueira (2010, p. 225): “Se os trabalhos anteriores colocavam ênfase nas práticas das famílias e insistiam nos padrões típicos e grupais dos comportamentos de alto investimento na vida escolar, os estudos mais recentes passaram também a observar o fenômeno sob um outro prisma: o do sentido que os atores conferem a essas condutas, e o do como eles a vivenciam. E nisso, eles não fazem senão repercutir uma evolução registrada nas próprias ciências sociais que – como se sabe – vêm colocando no seu centro a questão da individualização das sociedades contemporâneas”.

trajetórias escolares? E quando as camadas populares se saem bem na escola, perguntou LAHIRE (2008). E quando estudantes de camadas favorecidas do ponto de vista econômico e cultural, mais especificamente das camadas médias, não obtêm bons resultados escolares, perguntamos nós.

O trabalho que origina essa dissertação está forçosamente no campo do singular, desse inesperado acima citado. Primeiramente porque analisamos apenas 4 (quatro) casos, são quatro estudantes e suas famílias, além das instituições às quais estão vinculados. Como buscar por representação estatística diante de uma amostra tão pequena? Além disso, tratamos de alunos que, exceto uma, teriam, supostamente, todas as condições materiais e simbólicas necessárias ao bom desempenho escolar e que, por fim, terminam por contrariar essas expectativas. Não podemos nos valer aqui apenas do referencial teórico da “Reprodução” para explicar nosso objeto, como vimos acima. Então, como fazer?

Acreditamos ser necessário concordar com Charlot (1996), ainda que não desejemos partilhar de sua teoria da relação com o saber, quando esse aponta para o fato de que as causas do fracasso escolar são individuais. E se assim o são, é preciso que analisemos os casos em sua singularidade a fim de encontrarmos pistas que possam nos orientar. Se em modelos estatísticos é possível estabelecer correlações diretas entre origens sociais e o sucesso ou o fracasso escolar, esse não é o caso quando saímos desse ambiente. Mas como analisar casos singulares, obviamente dispensando o aparato estatístico, sem cair na pura descrição? É necessário lembrar que estamos no campo da ciência e não no campo da literatura!

A resposta a esse questionamento encontramos no recente, porém, já célebre livro de Lahire (2008), *Fracasso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, que, aliás, serve-nos de fonte de inspiração³². É preciso mudar o foco da análise. Ao invés de olharmos para as grandes variáveis sociológicas, as origens sociais, o gênero, a raça etc., devemos nos atentar para as configurações sociais³³ que cercam os casos. Assim, como coloca o próprio Lahire (2008, p. 19), só é possível entender os resultados escolares dos estudantes se “reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual eles constituem seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem ‘reagir’ quando ‘funcionam’ em formas escolares de relações sociais”.

³² Ainda que tenhamos invertido o objeto, já que Lahire tratou do sucesso escolar nas camadas populares e, aqui, tratamos do fracasso escolar nas camadas médias.

³³Lahire (2008, p. 39-40) define “configurações sociais” da seguinte maneira: “[...] o conjunto dos elos que constituem uma “parte” (mais ou menos grande) da realidade social concebida como uma rede de relações de interdependência humana”.

Para isso, aproveitamos a experiência positiva desse autor com os “perfis de configuração familiar”. O perfil sociológico foi utilizado por nós como a principal ferramenta de análise e descrição dos dados. Trata-se de um mecanismo a partir do qual foi possível dispor as informações que tínhamos de cada caso sem, entretanto, isolá-las na análise. De outra maneira, afirma Lahire (2008, p. 71):

Se o perfil sociológico, como gênero de escrita científica, trata de uma realidade social e realmente visa – como discurso não-literário que se apoia nos dados e se preocupa com a crítica dos contextos de sua produção – a uma verdade relativa, também deve deixar aparecer a maneira específica, o estilo do “desenhista”. Neste trabalho de construção, esforçamo-nos, portanto, para *organizar sociologicamente*, a partir de uma construção particular do objeto, o material oriundo da observação de *realidades sociais relativamente singulares*. Com isso, produzimos textos de configurações singulares; textos que, no entanto, não são isolados entre si por duas razões ao menos: por um lado, trabalham com as mesmas orientações interpretativas, e, por outro, o texto de cada perfil desempenha um papel no texto de todos os outros perfis. (Grifo nosso.)

Assim, a constituição de perfis familiares objetivou evitar a “solidão” de qualquer dos casos. De outra maneira, nosso objetivo era que pudéssemos interpretar os dados obtidos a partir das entrevistas e de nossas notas etnográficas, de modo que fosse possível a interconexão entre cada perfil, o que, em nosso entendimento, enriqueceu a análise e permitiu-nos retirar conclusões mais precisas de nosso trabalho de campo.

Desse modo, manteremos em nosso trabalho aquilo que Lahire (2008) entende como elementos básicos dessa ferramenta analítica, ou seja, um conjunto de orientações interpretativas que guia a montagem e a análise de todos os perfis; e a interconexão entre eles via leitura e releitura, escrita e reescrita de modo que todos os perfis influenciem na construção dos demais. Contudo, mudaremos tanto as orientações interpretativas, o que é um tanto quanto óbvio, como a condução da escrita, isso porque entendemos a necessidade de aproximarmos a ferramenta de nossa realidade e de nossas características enquanto pesquisador. Com isso, traçaremos 4 perfis nos quais as questões base da análise (as orientações interpretativas) estarão presentes. O que pretendemos é interconectar todas essas configurações familiares em um mesmo trabalho que nos subsidie de elementos para entender aquilo que os sociólogos, ainda hoje, tem dificuldades em compreender, o improvável de casos de fracasso escolar na classe média.

3.1- *Como chegamos aos 4 perfis?*

Para respondermos a essa questão, faz-se necessário retomar nossa metodologia de trabalho empírico. Assim, começamos nosso campo de pesquisa fazendo contato com todas as escolas particulares que atendiam ao segmento do Ensino Médio e pelo menos o último ano do Ensino Fundamental nas cidades de Ouro Preto e Mariana, MG, obedecendo claramente aos critérios de formação da amostra que apresentamos na “Introdução” desta dissertação. Esse contato foi feito via reuniões, previamente agendadas nas secretarias, com os diretores e/ou coordenadores pedagógicos. Do total de 6 (seis) colégios contatados, 4 (quatro) aceitaram participar da pesquisa, sendo que, em três desses obtivemos aval de pelo menos uma família para apresentarmos o trabalho. Tínhamos o objetivo de analisar trajetórias escolares de estudantes que se encontrassem em condição de fracasso escolar, ou seja, que possuísem reprovações em seus currículos, que estivessem frequentemente em recuperações e com notas abaixo da média etc. Além disso, e fundamentalmente, o objetivo era analisar casos de estudantes, assim descritos, de camadas sociais favorecidas do ponto de vista econômico e, principalmente, cultural, como expusemos no “Capítulo 2”, e que definimos aqui como classe média. Esse é o motivo que nos levou a restringir a amostra à colégios particulares. Lembremos que a Sociologia vem mostrando que a escolha do estabelecimento é mais um dos mecanismos a partir dos quais a reprodução social se realiza. Assim, as famílias mais bem dotadas de Capitais tem melhores condições de promoverem uma escolha acertada para a escolarização dos filhos, sendo que, na maioria absoluta dos casos, as instituições particulares são tidas pelos pais como mais eficientes e seguras, isso em comparação aos estabelecimentos públicos, simbolizando e, mais do que isso, materializando vantagens sociais em vantagens escolares³⁴.

Dado o aval da direção dos colégios, iniciamos a etapa de formação da amostra. Para isso, recorremos à indicação feita pelos coordenadores pedagógicos ou por diretores. De posse da lista de nomes indicados, partimos para o contato com as famílias. Tínhamos ciência das limitações da estratégia utilizada até o momento, sabíamos que haveria grandes chances de termos de descartar, como de fato ocorreu, alguns dos casos indicados, em razão de não atenderem aos requisitos por nós estabelecidos. Entretanto, as circunstâncias do contato com os colégios, reticentes em razão de fatores que compreendemos prontamente, a nos deixar acessar

³⁴ Sobre isso ver: Nogueira(1998); Nogueira (2013).

os registros escolares dos alunos, legitimava essa metodologia³⁵. Chegamos a um total de 19 alunos/famílias indicados. Enviamos, por intermédio da escola, uma carta solicitando permissão para marcarmos um encontro em que exporíamos o projeto e faríamos o convite para que participassem da pesquisa. Das 19, apenas sete famílias retornaram positivamente o contato. Com cada uma delas foi marcado um encontro e, nele, foi explicitada a proposta de trabalho e feito o convite à participação. Dos sete encontros, em dois, os pais se recusaram veementemente a participarem da pesquisa. Em outros dois casos, tivemos de descartar a participação, mesmo já tendo procedido a uma das entrevistas, em razão de as famílias não se enquadrarem de fato nos pré-requisitos por nós estipulados. Com isso, chegamos, por fim, a três dos quatro casos que compõem nossa amostra.

O quarto caso surgiu já no final do período de campo, que ocorreu entre os meses de março e dezembro de 2013. Tínhamos em mãos alguns dos dados advindos das entrevistas e concluímos que poderíamos padecer, na fase da análise propriamente dita, da falta de um fator de comparação oriundo do mesmo meio social de onde obtínhamos nossos casos. Foi então que surgiu a ideia de um “contraponto”, ou seja, de um caso que, diante das mesmas configurações socioeconômicas e espaciais, apresentasse situação escolar oposta. Solicitamos a duas das três coordenadoras pedagógica com as quais mantínhamos contato que nos indicassem algum aluno que se encontrasse nessa situação em sua escola. Obtivemos resultado positivo em uma delas. Foi-nos indicada uma estudante do terceiro ano do ensino médio que apresentava histórico escolar invejável e que acabara de ser aprovada no vestibular para medicina de uma concorrida universidade particular. Passamos pelas mesmas etapas descritas acima para os outros casos de nossa amostra e, assim, chegamos ao nosso quarto caso de análise.

Em cada um deles foram realizadas três entrevistas semiestruturadas de aproximadamente 70 minutos, ocorrendo, sempre separadamente, uma entrevista com o aluno, uma com um familiar mais próximo à escolarização desse estudante - invariavelmente nestes casos, a mãe, - e uma com um professor que pudesse servir de referência em razão de seu conhecimento do caso. O corpus de informações que compõe os perfis vem exatamente dessas entrevistas, além, também, das observações de campo feitas ao longo da pesquisa.

3.2- *As orientações interpretativas*

³⁵ Apesar de muito receptivos, em todos os colégios percebemos uma preocupação muito grande em não nos deixar tomar contato direto com informações acadêmicas dos alunos, receosos de que o “vazamento” dessas informações pudesse ocasionar problemas, inclusive legais, para as instituições.

Como dissemos acima, nossa opção metodológica pelo perfil como modelo de escrita e análise sociológica deu-se em razão de suas possibilidades no que tange ao trabalho com dados estatisticamente não representativos. Contudo, é necessário manter-se sempre atento para que não se caia na armadilha da escrita puramente descritiva.

É exatamente por isso que, antes de procedermos ao trabalho de redação, tivemos o cuidado de estabelecer as orientações interpretativas que nos guiaram. De outra maneira, definimos categorias de análise, tanto a partir do referencial teórico quanto dos dados obtidos no campo de pesquisa, através das quais todos os quatro perfis foram elaborados. Desse modo, evitamos que o instrumento promovesse a “solidão” dos quatro casos, que eles se agrupassem na pesquisa apenas formalmente, mas que em matéria de compreensão fossem tratados de forma individual. Nosso objetivo, que acreditamos, conseguimos atingir, foi o de interconectar todas essas configurações familiares buscando por regularidades, ainda que não de modo estatístico, mas que pudessem ser levadas em consideração para o entendimento do problema de pesquisa apresentado. Assim, estabelecemos as 7 (sete) categorias (orientações interpretativas) que iremos expor de maneira breve abaixo.

Categoria 1 – A relação das famílias com a escolarização dos filhos

A relação das famílias com a escola e, mais amplamente, com a escolarização dos filhos, é tema de destaque na Sociologia da Educação contemporânea. Além disso, essa relação, principalmente no que se refere à ampliação do contato dos pais com o estabelecimento escolar, é propagada como benéfica e necessária, isso tanto pelas próprias escolas, quanto pelo Estado³⁶, bem como pelas famílias, desejosas que estão de participarem de maneira cada vez mais intensa da vida escolar dos filhos.

Esse contexto de maior demanda por participação familiar, de acordo com Nogueira (2006, p.161), elevou as responsabilidades das famílias mediante os resultados escolares. “Os pais tornam-se, assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade”. Isso fará com que os investimentos em educação sejam colocados como prioridade por grande parte das famílias contemporâneas, principalmente por aquelas em que a manutenção da posição social,

³⁶ Nogueira (2006, p. 156) apresenta várias políticas de Estado em países do mundo ocidental em que a aproximação da família junto à instituição escolar é estimulada. “O estabelecimento, em 1994, pelo governo norte-americano de Bill Clinton, da colaboração família escola como a oitava meta da educação nacional (*Goals 2000: Educate America Acts*)”. “A designação, em 2002, pela Comunidade Europeia, do dia 8 de outubro como o *Dia Europeu dos Pais e da Escola*”. No Brasil, “Ministério da Educação (MEC) lançou, pela televisão e com o auxílio de artistas famosos, o ‘Dia Nacional da Família na Escola’”, entre outras.

ou mesmo a ascensão, dependam mais diretamente dos diplomas e saberes escolares. Nesse grupo encontram-se as famílias de classe média³⁷, incluindo as que estudamos nessa pesquisa.

Segundo Van Zanten (2007, apud NOGUEIRA 2010, p. 220), os pais das camadas médias atuais tendem a se ver como “autores de sua própria vida, capazes de lutar contra as pressões sociais e de alterar o rumo das experiências individuais”. Eles seriam, segundo Nogueira (2010), os que mais investem na escolarização dos filhos, intensificando seus esforços por meio de posturas de ativismo, forte mobilização, intervencionismo e atitudes preventivas e proativas.

Percebemos assim, um forte protagonismo dos pais, também identificado por Mezzomo (2008, p. 106), que, pesquisando trajetórias de estudantes de alto rendimento escolar de uma instituição particular de Blumenau, Santa Catarina, mostrou como muitas vezes “[...] os pais transformavam momentos de jogos (lazer) em momentos educativos [...]”, ou por Nogueira (2013a, p. 70), que, tratando das relações que pais professores desenrolam com a escolarização dos filhos, fala em “autonomia controlada”, ou seja, esses pais buscam desenvolver uma postura de autonomia em relação às obrigações escolares de seus filhos, entretanto, “[...] essa autonomia é estritamente controlada e vigiada, no intuito de possibilitar uma ampla gestão dos processos escolares e o controle das escolhas e decisões relativas a esses processos.” (NOGUEIRA, 2013a, p.70).

Também Chamboredon e Prévot (1973), citados por Nogueira (1991, p. 110), notam essa relação de busca pela autonomia apontada por esta última autora (NOGUEIRA, 2013a), valendo-se, entretanto, do conceito de “*habitus* escolar”, que definem como o “conjunto de disposições face à escola e às tarefas escolares que – enquanto princípios determinantes da relação com a aprendizagem escolar – têm boa probabilidade de exercer efeitos ao longo de toda carreira escolar”.

Todo esse maior envolvimento da família promoverá, segundo Brown (1990), uma mudança importante nas relações entre escolarização e desigualdades sociais. Estaríamos, aos poucos, deixando para trás a meritocracia e caminhando em direção à “parentocracia”. De acordo com Nogueira,:

Em síntese, para essa linha de pensamento, os resultados escolares de um aluno estariam se tornando cada vez mais dependentes dos recursos financeiros e da capacidade estratégica de seus pais, e cada vez menos de seu valor escolar que, num

³⁷ De acordo com Nogueira (1991, p. 96): “Se fosse necessário resumir em poucas palavras a relação entre as classes médias e o aparelho escolar, dois termos seriam imprescindíveis: malthusianismo e ascetismo, práticas que marcam, de resto, toda conduta social dessa categoria.”

regime mais assentado na meritocracia, recebia forte influência dos recursos culturais dos pais. (NOGUEIRA, 2010, p. 223).

Para Brandão (2003), quanto maior o grau de conhecimento do sistema escolar pelos pais, mais beneficiado está o estudante. É que essas famílias tem melhores condições de entender o “sentido do jogo”, escolhendo as melhores estratégias para os filhos.

Entretanto, existem também estudos que apontam para as limitações dessa disposição para investir e participar da vida escolar que teriam as camadas médias. Lellis (2005) e Barbosa (2009) chamam a atenção para as dificuldades enfrentadas pelas famílias, principalmente pelas mães, que tomam para si mais costumeiramente as responsabilidades pela escolarização dos filhos, em manterem-se investidas na escolarização de sua prole, isso principalmente em razão da entrada cada vez mais definitiva da mulher no mercado de trabalho, o que diminui o tempo e a disposição das mesmas para ajudar os filhos na escola. A menor presença e implicação materna na escolarização traria consequências negativas para o rendimento escolar, afirmam os autores. Consideramos que isso é particularmente grave nas camadas médias e nas elites, uma vez que os pais (homens), como veremos, tendem a não “substituir” as mães nas tarefas de acompanhamento escolar dos filhos. Além disso, essas mães costumam ter melhores recursos, se comparadas com às mães das camadas populares, tanto culturais quanto sociais, para ajudar seus filhos a se saírem bem na escola, portanto, a “ausência” materna no processo, nestes casos, faz com que os filhos percam um apoio consideravelmente importante.

Categoria 2 - O esforço escolar ou a transmissão do Capital Cultural

Não desconsiderando toda a contribuição da Sociologia da Educação das décadas de 1960/70 no sentido de demonstrar o peso de vantagens sociais, culturais e econômicas para o desempenho escolar, mais recentemente vem-se demonstrando que o sucesso escolar não ocorre de maneira tão espontânea, ou mesmo de forma gratuita, em razão da origem social, como durante algum tempo se avaliou. Mais especificamente, no que diz respeito à classe média, nosso objeto de estudo neste trabalho, e mesmo às suas frações intelectualizadas, é preciso deixar claro, como fez Nogueira (2011, p. 151), que não se pode tratar o sucesso escolar nestes meios como uma “fatalidade sociológica”.

Para Sirota (1994, p. 128):

Os quadros médios colocam na escolarização de seus filhos suas esperanças de mobilidade social. Assim, não descansarão enquanto não fizerem seus filhos obterem o diploma, do qual dependerá sua inserção socioprofissional, julgada através do duplo espelho de seu próprio passado escolar e de suas pretensões sociais. A escolarização

de seus filhos será um período colocado sob o signo do 'investimento' e não da evidência. Trata-se sempre de uma chance, oferecida a seus filhos, de 'vencer'.

Também Nogueira trata de afirmar essa posição relativa ao sucesso escolar nas camadas médias, e nesse caso, intelectualizadas, quando diz das trajetórias escolares nesses setores sociais. “[...] pouco espaço se deixa ao acaso[...] a antecipação e a previdência primam sobre a correção dos desvios.” (2011, p. 151). Ou seja, conforme vimos na categoria 1, existe toda uma atenção voltada para a trajetória escolar no sentido de garantir o bom desempenho, o que demanda esforços não só do estudante, como da própria família e, por que não dizer, também da escola.

Mais do que isso, afirma Nogueira (2004), é preciso ambicionar e pôr em prática estratégias para conquistar posições escolares superiores. Não se trata apenas de herdar posições e dispositivos que automaticamente garantam o bom rendimento escolar. Nessa questão destaca-se Singly (2009, p. 12-13) e seu conceito de “apropriação”. Para o autor, mais do que herdar, os filhos precisam se apropriar de uma herança que, somente fará diferença, se efetivamente reconhecida por eles. De outra forma, “Para explicar a ascensão improvável nas famílias de classe média e popular, os sociólogos conceberam a noção de mobilização, subestimando, eles próprios, o trabalho das famílias de classe superior”, diz. Assim, “transmissão” de Capital Cultural não seria a melhor maneira de tratar da mobilização e apropriação de Capitais por parte de herdeiros empenhados, no sentido acima colocado, para essa tarefa.

Desse modo, as noções de “estratégia” e, principalmente, de “esforço”, passam a fazer sentido para as pesquisas contemporâneas. O sucesso escolar não se dá naturalmente, demanda posturas proativas e estratégias individuais e familiares que, de acordo com a estrutura de capitais das mesmas, podem ser mais ou menos eficientes.

Categoria 3 – Reforço escolar

Trata-se de uma categoria forte quando se estuda a escolarização na classe média, já que, apesar de ser uma prática comum aos vários estratos sociais, como afirma (CARVALHO, 2013), o recurso às aulas de reforço toma um caráter generalizado nesse meio.

Definindo o que considera como reforço escolar, Carvalho (2013, p. 223) diz:

[...] utiliza-se a denominação genérica de reforço escolar para se referir à oferta diversificada e flexível de aulas particulares visando apoiar a aprendizagem do currículo, ou seja, recuperar, fortalecer ou intensificar o aproveitamento e desempenho acadêmico dos estudantes. Trata-se de uma instituição informal paralela

à escola, que atende a necessidades e demandas de estudantes e famílias em diversas situações.

Dessa maneira, entende-se o reforço escolar como uma ampla gama de serviços educacionais ofertados por escolas especializadas ou professores particulares, mediante a demanda de famílias e estudantes frente a insuficiências de si próprios e da própria escola, seja ela pública ou privada. Em nossa amostra, por exemplo, apenas a aluna do Perfil 4, como veremos, que é a única a apresentar bom rendimento escolar, disse nunca ter frequentado professores de reforço, ainda assim, vale destacar que ela mesma diz cursar, ou ter cursado, aulas de línguas estrangeiras – Inglês e Italiano –, teatro, para desinibir, e a academia de Letras de Mariana.

A partir da definição acima, compreendemos a existência de duas categorias de reforço escolar. Primeiramente, aquela voltada à complementação do trabalho escolar e/ou familiar, fortemente amparada em uma lógica de mercado, e que atende aos interesses de maior qualificação comuns, principalmente, em famílias de camadas médias e elites. Trata-se de aulas de línguas estrangeiras, teatro, música, esportes etc. De outro lado, encontra-se o recurso, quase sempre emergencial, a professores que retomam os conteúdos especificamente estudados na escola, como forma de reforço, propriamente dito, ou de complementação. Nesse segundo caso, pelo menos em nossa amostra, veremos que a procura é mais comum entre estudantes que apresentam dificuldades escolares. Por isso mesmo, neste trabalho, nos interessou analisar o recurso a esse segundo tipo de reforço escolar, sendo assim, quando nos referirmos ao fenômeno daqui por diante, entende-se que tratamos exclusivamente da segunda faceta apresentada.

Cabe ressaltar, por fim, que o reforço escolar não é uma problemática do campo educacional restrita ao Brasil. Nogueira (2010, p. 224) tratando do caso francês, fala do aparecimento do *coaching scolaire*, ou seja, uma espécie de treinador para a vida escolar. O surgimento de um profissional como esse, denuncia uma expectativa comum das famílias em relação às aulas de reforço, qual seja, que elas (as aulas de reforço) sejam capazes de, entre outros, ativarem nos alunos os dispositivos de responsabilidade e organização para trabalho extra classe, ajudando na constituição do *habitus* escolar. Essa situação amplia as responsabilidades dos profissionais que trabalham com reforço escolar, já que esses se vêm cobrados a assumirem responsabilidades antes atribuídas exclusivamente às famílias. De acordo

com Carvalho (2013), tratar-se-ia mesmo de uma terceirização, pelas famílias, do acompanhamento escolar, ou mesmo de uma substituição da ação educativa parental³⁸.

Assim, o crescimento da demanda e, conseqüentemente, da oferta de reforço escolar, como apontado por Carvalho (2013) e percebido por nós mesmos em nossas análises de campo, nos levaram a constituir essa categoria.

Categoria 4 – A relação com o saber

Essa é uma das mais emblemáticas categorias da Sociologia da Educação das últimas décadas. De acordo com Cosnefroy (2011, p. 712-713), existem duas escolas de destaque que se dedicaram a tratar do tema, a equipe do CREF, da Universidade de Paris X, e a da ESCOL, de Paris VIII.

Para a primeira, chefiada por J. Beillerot, a relação com o saber é definida como um “processo pelo qual um sujeito, a partir de saberes adquiridos, produz novos saberes singulares que lhe permitem pensar, transformar e sentir o mundo natural e social.” (BEILLEROT et al., 1989, apud Cosnefroy, 2011, p. 712). Já para a segunda linha, a da ESCOL, a relação com o saber é definida como uma “relação de sentido, e portanto de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber.” (CHARLOT et al., 1992, apud Charlot, 1996, p. 49). Será essa segunda posição que maior impacto trará ao campo educacional, influenciando pesquisadores do mundo inteiro e será a ela que daremos maior atenção neste trabalho.

Ainda segundo Cosnefroy (2011, p.713), para a linha de pensamento da ESCOL, “uma relação com o saber mais favorável ao êxito escolar instaura-se quando os conteúdos escolares não se reduzem apenas a seu valor instrumental”. No Brasil, uma pesquisa de Nogueira (2002), realizada com estudantes de camadas das elites empresariais de Belo Horizonte que desenrolaram trajetórias escolares acidentadas, ou, porque não dizer, de fracasso³⁹, confirmará essa correlação. A autora diz que encontrou em relação aos filhos de empresários uma relação com o conhecimento escolar de tipo “utilitarista”, no sentido de Charlot (2000), na qual só fazem sentido e têm valor os saberes que possibilitam enfrentar situações práticas do dia a dia.

³⁸ Foi muito frequente em nosso campo, a referência a uma recente escola de reforço e acompanhamento escolar criada em Mariana. Apesar de nenhum dos alunos que entrevistamos terem relatado ter contratado os serviços dessa escola, principalmente na voz dos professores, verificamos muitas críticas ao trabalho da mesma, inclusive, foi curioso e nos chamou muita atenção o fato de mais de um professor ter nos contado espontaneamente que essa empresa chegou ao ponto de terceirizar até mesmo a presença dos pais na escola, sendo que, nos momentos de reuniões e/ou entrega de resultados, munidos de procurações, são os funcionários da escola de reforço que se apresentam como responsáveis diante dos professores, que se veem obrigados a relatar à estes os problemas escolares dos alunos/clientes.

³⁹ Ver nota 18 no Capítulo 1.

Um segundo trabalho da mesma autora, agora estudando trajetórias escolares de sucesso escolar na classe média, mostrou que, para as camadas médias intelectualizadas, a relação com a escola e o saber mostrou-se em bases inversas, ou seja, “fizeram-se ver escolaridades [...] em que a formação intelectual e a preparação para a autonomia têm precedência sobre a formação profissional e a relação pragmática com o conhecimento.” (NOGUEIRA, 2011, p. 151).

Já, Fischer (1999), tratando do suposto desinteresse dos filhos das camadas médias pelo trabalho escolar afirma da relação desses com o saber:

Uma relação com a experiência escolar menos tensa, mais instrumental, própria de uma geração bombardeada pelos meios de comunicação e informação, os quais por sua vez se investem também de um suposto papel pedagógico e que coloca para a escola a necessidade de buscar definir melhor a especificidade da prática pedagógica para estes. (FISCHER, 1999, apud Lellis, 2005, p. 153)

Assim, percebemos que o tipo de relação com o saber desenvolvido pelo estudante e sua família é colocado em questão, destacando-se que um tipo de relação instrumental/utilitarista, em oposição a um outro que chamaremos de formadora, é visto como negativo por todos os autores que citamos acima. Embora não tratemos de maneira tão dualista, já que entendemos que esses dois tipos de relação são apenas ideais, ou seja, na prática ninguém as possui de modo apenas utilitarista ou apenas diletante/formador, em nossas entrevistas, foi possível também perceber que havia uma correlação entre o tipo de relação - mais formadora ou mais utilitarista - com a escola e o saber desenvolvida pelas famílias e pelos estudantes estudados e os resultados escolares. Esse fato nos levou a definir essa categoria.

Categoria 5 – Expectativas escolares e tensões

Naquilo que se refere às expectativas escolares, há que se levar em consideração que essas estão condicionadas às necessidades contextuais. Dito de outra forma, quanto maiores forem as exigências por escolaridade para a manutenção ou ascensão social, e quanto melhores forem os resultados ao longo dos anos que se passarem, maiores tendem a ser as expectativas. Referindo-se ao fenômeno da ampliação geral dos percursos escolares que atingiu o chamado mundo desenvolvido na segunda metade do século XX e, mais tardiamente, o mundo em desenvolvimento, Nogueira (2010, p. 219) diz do “acirramento da concorrência escolar”, responsável, segundo a autora, pela “exigência contemporânea de um percurso escolar cada vez mais longo”. Além dela, Resende et. al. (2009, p. 393) afirma que, pelo menos em relação às

camadas populares, constatou-se em seu trabalho “uma forte relação entre as expectativas e aspirações familiares, de um lado, e o desempenho escolar de outro”.

Se levarmos em consideração, como fez Nogueira (2013, p. 75), aquilo que Bourdieu nos chama atenção, qual seja, que a propensão em investir e as altas expectativas escolares estão diretamente relacionadas com as chances reais de êxito, então somos levados a crer nas camadas médias como as que maiores expectativas depositam na escolarização dos filhos.

Ocorre que, outra vez nos referindo à Nogueira (2010, p. 226), a alta propensão em investir, o próprio investimento real e a ampla dependência, faz das camadas médias “as mais atingidas por dúvidas, tensões e ansiedades”. Como diz Brandão (2009, p. 18), “os processos de produção de qualidade do ensino resultam de uma relação bastante complexa de demandas, inquietações e esforços tanto da instituição familiar, como da escolar, aspectos esses geradores de tensões”.

Assim, as ansiedades e tensões, acreditamos, são inerentes ao processo de escolarização na classe média, mesmo quando se tratando de trajetórias de sucesso escolar. É que, a forte dependência da escola para a continuidade da posição social faz da escolarização um trajeto tenso, onde qualquer desvio precisa ser evitado, a fim de se garantir a boa formação ao término do trajeto, tida como o único meio para se evitar o rebaixamento social. Essas tensões e ansiedades tomam diversas formas, como brigas e discussões entre familiares, fortes pressões por resultados sobre o estudante, questionamentos sobre si mesmo e sobre a forma de criar os filhos, entre outras. Assim, as tensões também estão presentes em atividades que interligam mais intimamente a família à escola. Como exemplo podemos citar o “dever de casa”. Segundo Resende (2013, p. 207), “[...] o ‘elo’ é frequentemente caracterizado pelas famílias como ‘pesadelo’, e o acordo em torno da necessidade das lições vem acompanhado de muitos desacordos e críticas a respeito dos modelos adotados”.

Categoria 6 – Hábitos de estudos

Focalizaremos aqui o dever de casa, entendendo a centralidade deste na explicação dos hábitos de estudos. Assim, relativo primeiramente à importância deste para a formação de um “*habitus escolar*”, nos termos que vimos acima, temos posições divergentes.

Por um lado, Lellis (2005), afirma, sem maiores referências ou explicações, já ser consensual entre nós a importância da realização dos deveres de casa na formação dos hábitos de estudos. De outro, Resende (2013), apesar de demonstrar através da citação a diversos trabalhos e autores que existe um certo consenso entre os atores sociais – família, escola e

alunos – em relação a importância do dever de casa, afirma da crítica de pesquisadores e entidades em relação à existência dessa prática.

Do ponto de vista do impacto da realização dos deveres de casa no desempenho escolar, Resende et. al (2011) mostrou que pelo menos em seu trabalho com estudantes de camadas populares de Belo Horizonte, existe correlação estatística positiva entre a frequência em realização dos deveres de casa e a autonomia com que esse é realizado, de um lado, e o rendimento escolar, de outro. Já Barbosa (2009) diz não ter encontrado relação estatística entre a disponibilidade de alguém para auxiliar a realização do dever e o aumento das notas.

Entretanto, é difícil afirmar se de fato há algum impacto do dever de casa no desempenho escolar. Resende (2013, p. 211), citando pesquisas da área elege uma série de inconvenientes que nos impedem de afirmar qualquer posição clara:

[...] é por fazer os deveres que o aluno têm melhores resultados ou os alunos que têm bons resultados são aqueles que, em geral, demonstram maior adesão aos valores escolares e, assim, tendem mais a cumprir com seus deveres? Em que medida os resultados desses alunos são decorrentes dos deveres em si ou se manteriam na ausência destes? Se os alunos com piores resultados fazem menos dever de casa, qual das duas variáveis é a causa e qual delas é a consequência?

Ainda assim, o dever de casa e, mais ainda, os hábitos de estudos, afirmam-se como variáveis importantes para a pesquisa sobre o desempenho escolar, sobretudo em razão de sua larga disseminação como prática escolar.

Categoria 7 – Hábitos de leitura

“A questão não se limita portanto à presença ou ausência de atos de leitura em casa: quando existe a experiência, é preciso sempre se perguntar se é vivida positiva ou negativamente, e se as modalidades são compatíveis com as modalidades de socialização escolar do texto escrito.”⁴⁰

Nossa última categoria, não em importância, mas em ordem de discussão, os hábitos de leitura, deve ter grande destaque em razão de a compreensão do texto escrito, bem como a aquisição do hábito pelo estudante, serem objetivos declarados da escolarização (XAVIER, 2009). Essa afirmação é facilmente comprovada em qualquer instituição escolar que visitarmos e, além disso, podemos considerar que o não atendimento a algum desses dois objetivos acima descritos, pode ser encarado como pré-condição para uma situação de fracasso escolar, isso fica

⁴⁰ (LAHIRE, 2008, p. 21)

claro, por exemplo, no PISA⁴¹, que, enquanto programa de avaliação da educação em nível internacional, propõe que sejam avaliadas três áreas, quais sejam, Matemática, Ciências e, justamente, Leitura.

A questão da leitura e sua relação com a escola foi tratada de maneira minuciosa por Chartier (1994). Daremos ênfase à sua contribuição para as discussões sobre os suportes de leitura. A evolução tecnológica contemporânea contribuiu para a transformação das formas a partir das quais as leituras se objetivam, e a materialidade do texto, dirá Chartier (1994, p. 190), faz toda a diferença:

A revolução do texto eletrônico será, ela também, uma revolução da leitura. Ler num monitor não é o mesmo que ler num códice. Se é verdade que abre possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a condição destes: à materialidade do livro, ela substitui a imaterialidade de textos sem lugar próprio; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso, ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à apreensão imediata da totalidade da obra, viabilizada pelo objeto que a contém, ela faz suceder a *navegação*⁴² de muito longo curso, por arquipélagos textuais sem beiras nem limites.

Em relação a essa situação, Lellis (2005, p. 154-155), problematiza a rapidez com que os jovens de hoje aderem, com cada vez maior intensidade, à leitura em suporte digital e, além disso, chama a atenção para os impactos em matéria de Capital Informacional, muito mais acessível no novo suporte, a partir de leituras como de e-mails, sites de informações, acesso à redes sociais etc. Ainda Lellis (2005, p. 154), indo ao encontro de Chartier (1994), afirma que “a leitura de e-mails e sites pode significar o acesso a um mundo sem fronteiras, onde o estudante/leitor pode ler e refazer o texto com uma liberdade que não existe no livro ou no texto didático, transformando-se simultaneamente em autor”. De outro lado, esse tipo de leitura requer “um grau diverso de internalização do mundo social”, Lellis (2005, p. 155), se comparada à leitura de um livro didático.

Assim, o mundo atual demanda cada vez mais a capacidade de leitura dos indivíduos, entretanto, acreditamos que a forma de leitura requerida de maneira mais corriqueira não se aproxima da leitura “acadêmica”, em profundidade, longa, que a escola na maioria das vezes requer. Ficamos então intrigados, como na epígrafe que inicia esta última categoria, em relação ao tipo e à maneira como se dão os hábitos de leitura nas famílias e como eles impactam para a

⁴¹ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – na tradução para o português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (Fonte: Portal do INEP, www.inep.gov.br; acesso em 01/07/2014).

⁴²Grifo do autor.

criação do hábito de ler nas crianças. Talvez nos interesse menos saber se leem ou não, isso todos nas famílias que entrevistamos certamente fazem em razão de suas posições sociais e profissionais. Desejamos, ao invés disso, compreender melhor qual o real valor que eles dão ao ato de ler e, em que medida, esses hábitos são positivos ou negativos para a escolarização.

CAPÍTULO 4 – OS CASOS ESTUDADOS⁴³

Antes de procedermos aos perfis, gostaríamos de ressaltar algo que tratamos no capítulo anterior. Os quatro textos que compõem este capítulo 4 não foram escritos de maneira aleatória. No trabalho de construção de cada um deles, as categorias de análise anteriormente expostas fazem mais do que orientar nossa interpretação, elas orientam também nossa escrita. Com isso, procuramos seguir sempre o mesmo caminho na redação, assim, partimos, em todos os casos, de uma caracterização inicial do contato com a família, em seguida, do contexto em que ocorre a entrevista e, por fim, da situação escolar, pregressa e atual, do estudante. A partir daí, sem exceções, a escrita dos perfis obedece ao “protagonismo” das categorias de análise. Dito de outra maneira, em cada situação, uma ou mais das categorias expostas no capítulo 3 ganham destaque. Por exemplo, no Perfil 4, a questão do esforço, categoria 2, e o tipo de relação da família com a escolarização do filho, categoria 1, serão destacadas, ganhando maior espaço no texto deste perfil. Já no Perfil 2, destacamos a questão da relação com o saber, categoria 4. Contudo, isso não significa dizer que as outras categorias tenham sido deixadas de lado, todas aparecem em todos os Perfis. Com isso, o que se modifica em cada texto é a sequência em que dispomos as categorias e a importância, digamos assim, que cada uma toma na análise de cada caso.

Por isso, as categorias de análise expostas no capítulo 3 têm a função de dar sentido aos perfis que a partir de agora apresentaremos. Elas permitem que afirmemos conclusões prévias já no próprio texto dos perfis, e esses, por sua vez, nos permitem as conclusões definitivas que apresentamos ao final da dissertação.

Perfil 1 - *Antônio, 16 anos, encontra-se no primeiro ano do Ensino Médio, cursando essa série pela segunda vez e com grandes chances de nova reprovação.*

O contato com a família Meireles foi bastante facilitado em razão da mãe, a Sr.^a Dulcinéia, ser também a coordenadora pedagógica do colégio no qual o filho estuda, o “Sagrado Coração de Jesus”. As entrevistas foram agendadas no mesmo dia em que havia sido combinado com a coordenadora uma reunião para tratarmos dos alunos que seriam indicados para comporem, inicialmente, a amostra. Trata-se de um colégio pequeno e que atende preferencialmente a clientela das imediações do bairro, relativamente distante do centro da

⁴³ Os nomes dos participantes, bem como das instituições escolares, foram trocados por nomes fictícios, como parte de nossas ações no sentido de tentar proteger a identidade dos mesmos.

cidade, como poderemos ver no Capítulo 5, o que faz com que os profissionais, alguns com dez ou mais anos de trabalho na instituição, como é o caso da própria Sr.^a Dulcinéia, conheçam bem os alunos e suas famílias.

Chamou-nos a atenção, logo no momento de agendamento, que a mãe não levou em consideração o horário de aulas do filho para a realização da entrevista. Assim, o encontro ocorreria, como de fato se deu, no mesmo horário em que o estudante deveria estar em aula. As entrevistas com mãe e filho, separadamente, ocorreram no mesmo local, a sala de reuniões da diretoria da escola, ambiente bem mobiliado e aconchegante, mas que, no entanto, não nos livrou totalmente de interrupções. Primeiramente conversei com Antônio, a conversa fluiu normalmente. Um problema extemporâneo fez com que a conversa com a mãe fosse atrasada. No intervalo entre os dois contatos, nosso entrevistado, que, lembro, estava em horário de aulas, foi orientado a nos apresentar as dependências da escola. Supomos que ele tenha perdido de três a quatro aulas naquela manhã em razão de todo o tempo dedicado a nós. Essa aparente falta de zelo em relação às atividades escolares do filho, foi, na verdade, interpretada como sinal de fadiga materna diante da situação de total desinteresse e de desempenho extremamente baixo por parte do estudante, que já perdura por alguns anos.

Não tivemos a oportunidade de conhecer pessoalmente a família como um todo, que é composta ainda pelo pai e por uma irmã mais nova, que também estuda na mesma instituição. Também não tivemos a oportunidade de conhecer a residência dos mesmos, mas a julgar pelo bairro e pela posição profissional ocupada pelos pais, certamente trata-se de uma casa confortável. Durante a entrevista da mãe, ela mesma nos disse que possui uma funcionária que, há 13 anos, cuida de manter a limpeza e a ordem material da residência.

A Sr.^a Dulcinéia, que declarou ter 44 anos, contou que tem trabalhado bastante nos últimos tempos, chegando a exceder, com frequência, seu horário formal de trabalho que é matutino. Quanto ao pai, que ocupa um cargo de gerência em uma multinacional atuante na região, ele passa quase que o dia todo no trabalho, [“sai às 07h30min. e volta às 17h50min.”]⁴⁴, diz a mãe.

No momento da entrevista, ocorrida já no segundo semestre do ano, Antônio, então com 16 anos, repetia a primeira série do Ensino Médio, já que havia sido reprovado no ano anterior, ainda quando estudava em outra escola, o colégio “Divino Espírito Santo”, que, inclusive, é o

⁴⁴ É importante esclarecer a escolha da metodologia de transcrição das entrevistas feita por nós. Ela tem como referência o texto clássico de Bernard Lahire, “Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável” (2008). Nessa obra, o autor utiliza a entrevista entre colchetes e aspas como forma de delimitar a fronteira entre a entrada da pesquisa de campo e as discussões teóricas e explicativas que as orientarão.

mais tradicional e caro da cidade de Mariana, MG. Na verdade, depois de ter passado por toda a pré-escola e pelo Ensino Fundamental no colégio “Sagrado Coração de Jesus”, por vontade própria, o aluno foi transferido para o colégio acima citado, onde foi reprovado. O jovem e sua mãe contaram-nos que com grande frequência ele “matava as aulas” e que, já no início do segundo semestre havia sido reprovado, tanto em razão das notas baixíssimas, quanto por ter excedido o limite de faltas [“Ah, por exemplo, a galera toda da sala vai ‘matar aula’, aí a gente vai e ‘mata aula’], nos disse o estudante. Com isso, por imposição dos pais, foi novamente matriculado no colégio de origem, onde a mãe trabalha, [“então eu falei, Antônio, infelizmente você não pode ficar em Mariana, não tem como, vou ficar doida. Voltei com ele para cá, muito a contra gosto, né?”], diz a mãe. Apesar de já repetir o primeiro ano, Antônio, segundo a mãe e a professora de Inglês, corre sérios riscos de nova reprovação, já que precisa de notas altas nas últimas avaliações do ano em diversas matérias, [“tanto que hoje um deles precisa de 35, em 32, e o outro, já está em janeiro, em 35 precisa de 38 e o Antônio “tá” nessa faixa de 30, 28 na minha disciplina”] diz a professora de Inglês. Já a mãe, [“Então assim, se pegar hoje o boletim e fizer as notas e tudo, ele é candidato a outra reprovação”]. Contudo, pelo menos em nossa conversa, Antônio mostrou-se confiante, não acreditando na possibilidade aventada pela mãe e pela professora.

Os problemas escolares deste aluno começaram, segundo os relatos dos três entrevistados, a partir do início do Ensino Fundamental 2, mais precisamente no sétimo ano, [“É o seguinte, até a sexta série⁴⁵ eu não tomava recuperação e as notas eram bem altas”]. Aluno que até então era tido como exemplar, Antônio passa a não mais cumprir com as tarefas escolares, se mostra arredio em relação ao comportamento em sala de aula e, daí por diante, estará frequentemente com notas abaixo da média.

Destaca-se nessa configuração a “qualidade” das práticas de estudo e leitura da família e do próprio estudante. Primeiramente, ao ser questionado se gosta de ler e estudar, Antônio responde taxativo não gostar de nenhuma das duas atividades e que somente as executa por suposta obrigação, [“acho insuportável”], o que é confirmado pela mãe, [“ele fala, não gosto de escola, não gosto de estudar”]. Esse é um fator importante para se entender essa situação escolar haja vista que Antônio parece não ter internalizado ao longo dos anos um *habitus* escolar⁴⁶, o

⁴⁵ No atual modelo de seriação brasileiro, a partir da introdução de mais um ano de estudos no Ensino Fundamental em 2005, a sexta série transforma-se no sétimo ano.

⁴⁶ Usamos este conceito nos mesmos termos de Chamboredon e Prévot (1973) apresentados anteriormente: “conjunto de disposições face à escola e às tarefas escolares que – enquanto princípios determinantes da relação com a aprendizagem escolar – têm boa probabilidade de exercer efeitos ao longo de toda carreira escolar”. (CHAMBOREDON e PRÉVOT, 1973; apud NOGUEIRA, 1991, p. 110).

que se torna particularmente grave diante de uma configuração familiar em que os pais não conseguem manter uma regulamentação estrita e diária nem dos tempos, no geral, muito menos da escolaridade dos filhos.

Em relação ao *habitus* escolar, em vários momentos verificamos a quase nenhuma autonomia de Antônio diante das obrigações escolares. Primeiramente, ele não possui um horário fixo de estudos, sendo que na maioria das vezes faz as tarefas à noite, depois de ter passado o dia entre jogos de computador online e atividades de recreação como futebol, idas ao clube etc., [“Bom, a partida do jogo que eu jogo dura em média 45 minutos à uma hora. Eu jogo de seis a sete partidas por dia”]. A opção pela noite nos parece, na verdade, mais uma falta de opção, é que, durante o dia ele consegue escapar dos olhos da mãe, que, mesmo diante das dificuldades em conciliar as funções de mãe e profissional, é a grande gestora dessa escolarização, mas à noite isso é mais difícil, sendo que, às vezes, a autoridade do pai também é acionada. Contudo, essa “opção”, muitas vezes impede a realização, pelo menos como deveria ser, das tarefas, em razão do adiantar da hora. [“Chega domingo à noite, (...), meu pai já manda desligar o computador, aí eu falo assim: “tô fazendo um negócio aqui, rapidão! Vou, jogo tudo no *Google* mesmo e digito, pronto e acabou, copio rapidão.”]. Ele mesmo assume que, em várias outras ocasiões nem faz a tarefa, [“Ah, às vezes eu não faço, da preguiça, né, de fazer.”]

Essa situação é agravada, como dissemos atrás, em razão da pouca regulamentação que os pais impõem à vida do filho. Primeiramente por estilo de autoridade, eles não são de impor aos filhos algo que não seja do desejo deles, [“é aquilo que eu te falei, esse ano ele não aceitou de jeito nenhum, arranjei uma (professora) para ir em casa, falei, olha, se você não quer ir eu arranjo um (professor) para ir em casa, ele vem por sua conta (...) Não aceitou de jeito nenhum!"]. Além disso, a mãe declara que o pai ajuda muito pouco nessa tarefa. Assim, com um pai pouco implicado, o que não quer dizer omisso, na regulamentação da escolarização, cabe a mãe o controle quase total. Entretanto, nomeamos o tipo de autoridade materna, neste caso, de “doce autoridade”. Ocorre que a mãe deixa claro que é ela a grande autoridade da casa, porém, essa autoridade é facilmente contornável [“aí é só eu abaixar o computador e fazer, ou então eu finjo que estou fazendo”], diz Antônio em relação às cobranças da mãe para que ele faça as tarefas de casa. Assim, é somente em último caso que a autoridade materna é de fato sentida, no restante, os submetidos a ela conseguem desviar-se. Outro ponto relevante quanto à autoridade da matriarca é a dificuldade declarada por ela própria em conciliar as obrigações de mãe com a vida profissional, [“De alguma forma eu cobro pra correr, né, agora, tem dia também, que eu também estou sobrecarregada, então, passa batido isso, né, tem dia que eu não dou conta

não, né?]. Essa questão nos parece esclarecer uma colocação recorrente nas falas da mãe e da professora, a da instabilidade do aluno, [“Aí você fala assim, nossa, que bacana, agora ele vai, nossa, ele tá participando (...) no outro dia ele já não quer fazer mais nada, aí ele põe o capuz, ele não tem nenhum registro, some a folha, não sei o quê...”], diz a professora sobre Antônio. Ou seja, nos momentos em que a mãe consegue se fazer presente, a situação melhora em razão da presença da autoridade materna. Já nos momentos, que nos parecem mais frequentes, em que a mãe não consegue manter-se tão próxima, a situação se inverte.

As práticas de leitura da família, como dito no início, também são componentes importantes a serem levados em conta aqui. Quando questionamos a mãe sobre tal, ficou claro que existe uma intrínseca correlação entre trabalho (profissão) e leitura. A nota positiva é que esses pais leem, a negativa é que ficou nítido que leem, quase que exclusivamente, aquilo que é relacionado ao trabalho. [“Estou lendo um livro que chama “Matemática Financeira” (...) Meu marido tem lido muito também a parte dele”], diz a mãe. Além disso, quando perguntada se a família tinha o hábito de frequentar bibliotecas e livrarias, a mãe respondeu que frequentam, às vezes, a “Leitura” em Belo Horizonte. Quando perguntamos ao aluno o que ele sentia ao ler livros, ele respondeu. [“Bom, eu quero que acaba rápido e também porque me dá sono”]. Já ao ser questionado sobre o que mais gosta de ler, [“revista de carro, 4 Rodas”]. E se lia jornais, [“só quando vou a Mariana, aí eu compro o ‘Super’”]. Eles também não têm o hábito de trocarem leituras, e nem mesmo de conversarem frequentemente sobre o que leem, o que é esperado, já que leem, prioritariamente, leituras de áreas de trabalho específicas, sendo que, quando o fazem, são breves comentários, [“É mais conversa curta mesmo. Fala rapidinho e para de falar.”], diz o estudante sobre as conversas sobre leituras em casa.

Ou seja, vemos que nessa família, o hábito de leitura está fortemente associado ao trabalho. Assim, se é preciso ler para resolver um problema do trabalho, então o fazemos, caso contrário, quase não se lê. Acontece que, quando perguntamos a Antônio se ele já havia escolhido uma profissão a seguir ele respondeu que ainda não, mas que tinha pensado em Engenharia, que, a princípio, ele tinha desistido porque tem muito cálculo envolvido, além de Música e Design de Jogos, que eram atividades que o atraíam mais. Ocorre que no pensamento desse aluno, essas duas últimas atividades estão pouco ligadas aos saberes escolares, com isso, para ele, elas não dependem de uma grande carga de leitura e estudo e, com isso, ele tem um móbil forte o suficiente para desencorajá-lo dessas atividades. Além disso, é bom lembrar que o estudante não tem incorporado um *habitus* escolar, o que também é fator explicativo para a baixa taxa de leitura, mesmo quando se trata de uma orientação, ou mesmo obrigação escolar.

De todo modo, o mais grave é que, como discutimos enquanto apresentávamos a categoria 6 anteriormente, as práticas de leitura desse lar, quando ocorrem, são bastante limitadas e pouco favorecedoras de uma relação mais intensa com a leitura acadêmica, profunda, crítica, requerida na maioria das vezes na escola, o que contribui para afastar ainda mais esse estudante do caminho do sucesso escolar.

Mais ainda, percebemos nesse núcleo familiar, nitidamente notada nas práticas de leitura, uma relação predominantemente utilitarista com o saber, como definimos na categoria 4. Lê-se quase que somente o que é necessário, e este necessário, como acabamos de ver, tem à ver com o trabalho. Quando perguntamos ao Antônio se ele via os pais lendo, o mesmo diz que não vê o pai lendo, só a mãe [“Provas, trabalho pra fazer, que todas as provas da escola passam nas mãos dela”]. E esse modelo é seguido pelo filho, quando perguntamos porque ele estava lendo um livro, se dizia não gostar da atividade de leitura, ele responde [“É, tô lendo mas porque é do jogo, né, precisa pro jogo!”].

Toda essa situação gera tensões nas relações familiares [“Há um tempo atrás eu dava uns ‘coro’, mas agora, não tá resolvendo também (...) eu fico muito nervosa e eu falei, não, deixa eu parar porque vai aos extremos...”], diz a mãe. É doloroso para a mãe, que além de professora, é também a coordenadora pedagógica do colégio, não conseguir evitar que o próprio filho desenrole uma trajetória escolar de fracasso.

Destacamos também o tipo de relação que os pais travam com a escolarização do filho. Como será corriqueiro nas famílias que analisamos, o pai não apresenta maior presença, principalmente quando se trata de frequentar a escola. Como diz a professora de Inglês, [“O pai não tem presença na vida deles aqui na escola não, nunca veio em reunião, nenhuma reunião, nunca veio”]. Com isso, cabe à mãe gerenciar todo o processo escolar, seja no ambiente do lar, seja na escola. Ocorre que esses pais (os dois) não conseguem estabelecer, em relação à escolarização dos filhos, uma postura que ultrapasse a de gestão. A mãe até se dispõe em alguns momentos a tentar ir além, mostrando uma postura de parceria, buscando incentivar o estudante, mas essa postura é sempre pontual. No geral, paira um tipo de relação pouco eficiente para ajudar o filho na escola, já que em lugar de parceria, se propõe de tipo “fiscal X fiscalizado”, sendo que o segundo quase sempre escapa aos olhares do primeiro.

Mesmo diante de uma trajetória escolar tão turbulenta e acidentada, tanto a mãe quanto o filho demonstraram expectativas sérias de que Antônio chegará ao Ensino Superior, embora ele ainda não tenha escolhido a carreira a seguir.

Assim, num lar onde os hábitos de leitura se distanciam das exigências escolares, já que as leituras aqui desenvolvidas fazem-se enquanto “leitura dinâmica”, ou seja, superficiais, técnico-burocráticas, pouco críticas, não acadêmicas, etc., denunciando uma relação com o saber de tipo predominantemente utilitarista, no sentido de que não se vê sentido no aprendizado que não se volte a apresentar soluções aos problemas práticos do cotidiano, um estudante que, envolvido nessa atmosfera, não desenvolve um *habitus* escolar, somado a uma mãe, que apesar de todo esforço, nem desenvolve um tipo de relação favorável com a escolarização do filho (parceria), nem consegue fiscalizá-lo de maneira eficiente, tudo isso se transforma em fatores que nos ajudam a compreender a situação escolar de Antônio.

Perfil 2 – *Paulo, 16 anos, cursando o segundo ano do Ensino Médio, enfrentando uma situação de notas abaixo da média, mas ainda mantendo chances de aprovação.*

No dia marcado, chegamos à confortável residência dos Guedes, situada no mesmo bairro em que mora o aluno do Perfil 1. Junto de nós, chegou ao local uma forte chuva que nos acompanhará durante quase todo o tempo em que permaneceremos por lá, contudo, no interior da residência, mal sentiremos os efeitos do temporal.

As entrevistas foram agendadas depois de termos comparecido anteriormente para explicarmos nossos propósitos e convidá-los a participarem. Logo ao entrar, não foi possível deixar de notar o automóvel Corolla, seminovo, no interior da garagem, indicando poder aquisitivo considerável. Pouco tempo depois, a mãe, a Sr.^a Tereza, chega em casa em outro carro. Neste momento já estarei conversando com Paulo, o filho.

A casa, ampla e arejada, está em perfeita ordem, e isso não parece ter ocorrido em razão de nossa visita. As entrevistas ocorrerão em um conjugado copa e cozinha, extremamente limpo e bem mobiliado. Estaremos todo o tempo sobre uma mesa de mármore utilizada, supostamente, também para as refeições da família. Primeiramente conversarei com o estudante, que é de poucas palavras, o que dificultou o trabalho e, logo em sequência, com a mãe. Nesse caso a conversa se desenrola mais solta. Após, aceitarei um café, acompanhado de biscoito de queijo, que me foi oferecido pela mãe.

A Sr.^a Tereza, que declarou ter 41 anos no momento da entrevista, foi professora durante 13. Apesar de graduada em Letras, já depois de ter iniciado a carreira, lecionou todo o tempo Matemática na rede municipal de Mariana, [“Ah não, não tinha problema nenhum. Até médico podia pegar aula.”], explica. Ela afirma que sempre gostou mais dessa disciplina e que, depois de ter conversado com a diretora da escola em que trabalhava, a mesma lhe autorizou a lecionar

como queria. Apesar dos 13 anos de docência, diz que desistiu pela falta de reconhecimento e valorização da profissão, [“Não tem um aumento de salário, não tem um plano de saúde, não tem um transporte, tudo sai do bolso.”] e afirma não estar a procura de emprego por agora. Já o pai, que não tivemos oportunidade de conhecer pessoalmente, é engenheiro eletricista em uma multinacional que atua na região e trabalha o dia todo, chegando em casa somente ao fim da tarde [“às dez para as seis”] diz a mãe.

O núcleo familiar ainda é composto por mais um membro que, apesar de estar em casa no momento da entrevista, dele não vimos ou ouvimos nenhum sinal. Trata-se do irmão mais novo, de 13 anos, que também estuda no mesmo colégio e que, segundo o professor que entrevistei, apresenta situação similar à de Paulo, [“um pouco melhor que o Paulo, mas o mesmo perfil de personalidade”], nos diz o docente.

Na época da entrevista, Paulo cursava o segundo ano do Ensino Médio na escola mais tradicional e cara da cidade de Mariana, MG, o Colégio Divino Espírito Santo, isso depois de ter passado toda a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no Colégio Sagrado Coração de Jesus. Aliás, é curiosa essa questão do ponto de vista “geográfico”. A casa da família fica em frente ao segundo colégio, onde ele estudou até o 9º ano, enquanto a distância em relação primeiro, obriga o estudante a tomar uma condução para chegar à aula. Isso nos intrigou, pois, por que motivo Paulo não estudara mais lá, já que existe a oferta desse segmento de ensino, além de ficar bem mais perto de sua residência? A resposta que a mãe deixou escapar veio junto à uma crítica ao colégio vizinho, [“eu nunca gostei do jeito da escola”].

Voltando ao momento da entrevista, a situação do estudante não era muito confortável. Quando perguntado sobre suas notas, ele respondera que estavam bem abaixo da média e que sempre pega algumas recuperações, no plural mesmo. [“Recuperação? Matemática, Física, Química, é, mais o que? Sociologia, só! Não, tem, também peguei em História e Geografia, mas eu acho que foi, foi bobeira mesmo”], nos diz o aluno em referência às recuperações que havia tomado no ano. Curioso notar que, apesar de tantas recuperações, ele não cita reprovação que, aliás, nunca teve, o que nos leva a acreditar que ele entende que será aprovado no fim do ano.

Na verdade, os problemas de Paulo com a escola remetem à fase inicial de sua escolarização. Sua mãe diz que a escola onde ele começou a estudar não conseguia alfabetizá-lo, [“não conseguiam, aí, eu como professora, eu fui e alfabetizei. Mandeí, falei, olha, já consegui alfabetizar”]. Daí por diante, Paulo terá problemas, [“dificuldades”] que, como diz a mãe, se agravarão no colégio atual, que segundo o próprio aluno, [“é mais difícil”].

Destacam-se, nesse caso, duas questões. Primeiramente, o estudante é bastante introvertido, um sujeito de poucas palavras, e essa não é, sabemos, a melhor das características para um escolar. Essa talvez seja, inclusive, um característica dessa família, tanto que o professor que entrevistamos nesse caso, que também é professor do irmão de Paulo, ressalta a timidez e o perfil acanhado de ambos. Lembro do que dissemos agora a pouco, ou seja, no momento das entrevistas deste perfil, o irmão encontrava-se em casa, entretanto, mesmo passando aproximadamente duas horas e meia no local, ainda assim, dele não vimos nenhum sinal.

Além disso, destacamos o tipo de relação que essa família possui com a escola e o saber, também predominantemente utilitarista. Podemos notar isso quando a mãe fala da carreira de professora e do porque não mais pretende estudar. Diz que [“não tenho motivação nenhuma para estar estudando, estudar mais pra que?”]. Ela se refere ao fato da vida de professor ser pouco recompensadora do ponto de vista financeiro e dá a entender que o estudo está necessariamente ligado ao trabalho, à profissão, ao status e ao reconhecimento social e financeiro. Não se estuda se não houver um fator motivador que venha deste móbile. O mesmo parece pensar o filho, diz ele [“fazer um curso superior eu acho que é necessário pra arrumar um bom emprego, ter um trabalho, uma profissão”]. Paulo até tem internalizado um possível *habitus* escolar, ele é visto pela mãe e pelo professor como responsável e comprometido [“disciplinado, entrega tudo, faz tudo. Com o meu conteúdo ele não deixa nada”], afirma o professor de Filosofia. Entretanto, ele não vai além disso. Ele se limita a cumprir com suas obrigações, pragmático, da mesma maneira que a mãe que diz não estudar por não ver nenhum retorno nisso.

Paulo já encarnou o discurso, muito difundido nessas famílias de classe média, de que sem o estudo não se é nada. Nota-se, contudo, que ele sequer escolheu sua profissão e afirma não gostar de estudar, limitando-se às suas obrigações, o suficiente para ser alguém na vida, segundo seu pensamento. O fato é que Paulo não oferece nenhuma pista de que pode ir além da necessidade imediata estabelecida na sua rotina de estudos e vida. Nesse ponto, os perfis 2 e 4 são opostos, como veremos. Ele é a prova viva de que o sucesso escolar não vem sem esforço, que nem sempre fazer o mínimo é o suficiente. Contudo, essa estratégia vem dando certo, ou pelo menos vem garantindo o mínimo para a progressão escolar. Paulo já está no segundo ano do Ensino Médio, sem reprovações, apesar das oscilantes notas e frequentes recuperações e, ao que tudo indica, irá concluir sem retenções. Para não cairmos em contradição, devemos considerar que, logicamente, sabemos que um objetivo na escola é o de ser aprovado, entretanto,

isso não é tudo. Como já vimos anteriormente, as famílias de classe média têm recursos para garantir a aprovação dos filhos, mesmo mediante situações de fracasso escolar. Assim, o que levamos em consideração na análise é que, da maneira como se desenrola sua trajetória escolar, Paulo não terá, por fim, aquilo que consideramos neste estudo como o elemento fundamental para definir uma carreira escolar de sucesso, qual seja, a capacidade de autonomia, ou melhor dizendo, a possibilidade de escolha sem, ou com muito poucas restrições. Pensando de maneira prática, Paulo não terá grandes chances se optar por carreiras profissionais que dependam da aprovação em vestibulares concorridos, e isso, por si só, já nos serve de instrumentos para considerar a fragilidade de sua formação.

Com relação às práticas de estudo, nota-se claramente a presença, tanto da mãe quanto do pai, como suporte. Existe certa regulamentação estabelecida por eles, por exemplo, criam-se espaços específicos para se estudar em casa, além da obrigatoriedade da frequência à aula particular de Matemática. Além disso, o trabalho materno de “gestão” parece ter funcionado, neste caso, já que o aluno não costuma, como já citamos acima, deixar de cumprir com suas tarefas. É interessante notar o caráter que as aulas de reforço tomaram. Paulo frequenta apenas o reforço de Matemática, que é oferecido por uma estudante de Licenciatura que mora no mesmo bairro. Ao questionarmos a mãe com relação ao tipo de trabalho que se realiza, ela afirma taxativamente se tratar de um trabalho complementar, primeiramente à família, já que, nessa disciplina, apesar de a mãe ter sido professora, ela diz que somente o pai consegue ajudar o filho, [“com Paulo é só o pai”], porém, como a carga de trabalho do pai é alta, a aula particular aparece como um fator adicional à atuação familiar, como um substituto. Na impossibilidade desses pais em atenderem, ocorre a terceirização, da maneira como discutimos na categoria 3. Porém, haverá também a ideia de que o trabalho da professora de reforço é complementar ao da escola, [“então é pra tá ajudando mesmo o próprio professor lá da sala, que às vezes não deu tempo de aprofundar naquela matéria, né, aí ela vai, ajuda, passa exercício.”], diz a mãe em referência ao trabalho da professora de reforço.

Já com relação aos hábitos de leitura da família, verificamos um baixo índice de leitura no domicílio. O pai parece estar restrito às leituras do trabalho e, a mãe, diz que gosta de ler, mas apresenta dificuldades para se lembrar dos últimos títulos que leu, o que é interpretado por nós como fator indicativo de leituras realizadas há mais tempo ou de leituras de cunho mais superficial como, por exemplo, revistas e jornais. Já sobre os filhos, a mãe afirma que eles leem o que a escola pede, [“leem porque a escola cobra, né? Paulo tá com dois livros lendo, e Alex tá com um”]. Notemos que essa situação corrobora com a linha predominantemente utilitarista

que analisamos acima, já que eles não gostam de ler, mas leem o que é preciso. Também não há troca de leituras, e a mãe diz não estimular os filhos à leitura por entender que a escola já faz isso, [“Ah, não estimulo não. Eu vou falar, a escola já faz a parte dela...”], diz. Outra questão que se destaca no campo da leitura, e esse ponto foi também bem frisado no Perfil 1, é a “qualidade” das leituras que fazem. Lê-se pouca literatura e, para compensar, afirmam-se outras práticas, que consideramos curiosas, como, por exemplo, a leitura de bulas de remédio, [“Eu gosto muito de ler, às vezes, é o que eu falo, ler é sempre bom, até o jornalzinho (...) da igreja lá. Que vem muitas informações, sabe? Bula de remédio, qualquer remédio que eu compro eu sempre leio a bula”], afirma a Sr.^a Tereza. E o que isso significa? Ora, exemplifica o que tratamos no perfil anterior como uma espécie de prática de “leitura dinâmica”, incorporada por essas famílias e largamente utilizada na falta de uma capacidade de leitura mais densa. Quando mencionamos a questão da qualidade da leitura, não é tanto pelo que se lê, mas pelo tipo de leitura que se pratica. Assim, mesmo se em algum momento seja necessário ler algo mais denso, isso poderá ser feito através de uma prática suavizante que definimos aqui como uma espécie de “leitura dinâmica”.

Quanto à relação que os pais travam com a escolaridade dos filhos, destaca-se, aliás, como será tônica nos quatro perfis, a presença da mãe, em contrapartida da quase ausência do pai do ambiente escolar, embora não da vida estudantil do filho. Contudo, é bom frisar que, neste caso específico, a mãe consegue uma presença razoavelmente mais forte, chegando à momentos, mesmo que não tão frequentes como no Perfil 4, de compartilhamento da escolarização com o filho, isso aparece no momento de escolha do novo estabelecimento de ensino, na ocasião da passagem do Ensino Fundamental para o Médio. Nesse caso a mãe promoveu toda uma pesquisa prévia, para, só depois, ela mesma escolher, [“aí eu fui nos dois, gostei mais do Divino, procurei saber também muito, dos dois, sabe? Procurando pai e tudo, aí o Divino, gostei mais do Divino”]. Outro momento claro disso é a ocasião da alfabetização, conforme mostramos, que a mãe diz ter sido realizada por ela mesma. Não nos interessa aqui se de fato foi, mas sim sua disposição em compartilhar efetivamente a escolarização do filho com ele mesmo. E esse suporte parece decisivo para os resultados escolares que, não fossem a ação da mãe, seriam certamente muito piores.

Também notaremos nesse caso a presença de momentos de tensão na trajetória escolar. Quando perguntada sobre como ela lidava com comportamentos que prejudicavam os estudos, como, por exemplo, o uso excessivo do computador, a mãe responde quase que instantaneamente: [“Castigo. Corto!”]. Contudo, aqui, essas tensões ultrapassarão as relações

familiares, indo desembocar nas relações entre a família e a escola. A relação com o primeiro colégio no qual Paulo estudou parece ter sido o tempo todo conflituosa. [“É, na verdade, nós nunca gostamos do ensino aqui não”], diz a mãe, e, se foi mantida por um período longo, isso se deve à lógica fortemente utilitarista com a qual essa família costuma lidar com a vida, isto é, [“era o comodismo, né, passando raiva e tudo, só atravessar”], diz a mãe.

Mesmo diante de toda essa situação, mesmo afirmando não gostar de estudar, ainda assim Paulo diz que fará curso superior, faltando apenas decidir que carreira seguir. Essa é também uma exigência que vem da mãe, que diz não esperar que os filhos não façam faculdade. Quanto a isso é imperativa: [“tem que fazer, qualquer curso, mas tem que fazer”].

Assim, entendemos nesse caso o somatório de alguns fatores determinantes para a situação de fracasso escolar. Um aluno de personalidade introvertida, o que já conta pontos a menos na escola, somado a isso, oriundo de uma família que lida de modo bastante utilitarista com o saber; associa-se a isso um filho que, apesar de ter internalizado as características necessárias a um estudante, não vê nenhum móbile que o estimule a ir além, aliás, este é o grande ponto que diferencia Paulo dos outros três alunos que estudamos. Enquanto Antônio e Estevam, Perfis 1 e 3, respectivamente, não chegam sequer a cumprir suas obrigações escolares, demonstrando assim não terem constituído um *habitus* escolar, Rafaela vai muito além dele. De outra maneira, a aluna do Perfil 4, demonstra uma disposição em ultrapassar o meramente necessário, dispondo-se sempre, proativa, a fazer “a mais”. Paulo encontra-se exatamente no meio do caminho entre os Perfis 1 e 3, de um lado, e o Perfil 4, de outro. Esse conjunto de fatores nos leva a um caso de escolaridade bastante mediana, e se assim o é, isso ocorre em razão da razoavelmente intensa participação materna. Isso é, a situação poderia tornar-se catastrófica, já que não é exemplar, não fosse o comprometimento e a disposição de parceria da mãe para com a escolarização dos filhos.

Perfil 3 – *Estevam, 16 anos, uma reprovação no 9º ano do Ensino Fundamental. Cursa o 1º ano do Ensino Médio e sonha em ser piloto de motocross ou físico.*

O contato com a família Silva talvez tenha sido aquele que de maneira mais informal se deu. A Sr.^a Vera, mãe de Estevam, é também professora do colégio no qual filho estuda, o “Frei Caneca”. Neste caso específico, antes mesmo que tivéssemos encaminhado a carta convite à família, a própria coordenadora pedagógica da escola já havia comentado com a mãe, que também é sua colega de docência, sobre o trabalho. Nosso primeiro encontro ocorreu no dia em que iríamos à escola apenas para entregar a carta convite ao aluno. Como estivemos no colégio

ao final da manhã, coincidiu com o horário de término do turno e, com isso, acabamos sendo apresentados, pela coordenadora, à mãe, que imediatamente se prontificou a participar da pesquisa. Na mesma ocasião conhecemos o estudante e já aproveitamos para marcar as datas e os horários para as entrevistas. Optou-se, por razões de ordem prática para a mãe, que os encontros ocorressem no próprio ambiente escolar. No dia da entrevista, que aconteceu na sala dos professores da escola, ambiente relativamente simples, como toda a estrutura física dessa instituição, conversamos primeiro com a Sr.^a Vera e posteriormente com o Estevam. Nos dois casos a conversa fluiu normalmente, o ambiente estava silencioso, já que estávamos no horário da tarde e nesse turno não havia aulas. No meio da primeira entrevista, fomos interrompidos pelo zelador que solicitou à nossa entrevistada que, quando deixasse o prédio, fechasse o portão, porém, como após a conversa com a mãe, ainda entrevistamos o filho, assim, foi o próprio Estevam quem acabou trancando o colégio. Essa situação nos chamou atenção para uma característica dessa instituição, qual seja, o ambiente familiar que nela se instituiu.

Nossa entrevistada declarou ter 38 anos e é professora de Língua Portuguesa em três instituições, duas públicas e uma privada confessional, atuando em duas cidades, Ouro Preto e Mariana. Além disso, disse possuir um ritmo intenso de trabalho desde o início da carreira, antes ainda de ter concluído o curso de Licenciatura em Letras, [“Olha, eu sempre trabalhei fora, sabe, os meus filhos eles cresceram assim, com ajudantes. Mesmo assim, eu sempre fui uma mãe que cobrava, a hora que eu estava com eles eu estava com eles”]. O núcleo familiar ainda é composto pelo pai, que é proprietário de uma pequena oficina prestadora de serviços automotivos e que, em razão do trabalho, está constantemente fora de casa, ou viajando para realização de cursos, ou então estendendo sua jornada de trabalho pelos três turnos, matutino, vespertino e noturno. Além do casal, a família é composta por dois filhos, nosso entrevistado, que é o mais velho, na data da entrevista com 16 anos, e uma irmã, mais nova, de 15, que também estuda na mesma escola.

No momento da entrevista, Estevam cursava o primeiro ano do Ensino Médio, depois de ter repetido o nono ano do Ensino Fundamental [“Tive uma reprovação (...) foi na oitava série”]. Quase toda a escolarização, desde a Educação Infantil, ocorreu no mesmo colégio, havendo apenas um pequeno período de afastamento, entre o terceiro e o quarto ano do Ensino Fundamental, que ele acabou por cursar em um colégio público da mesma cidade. O motivo alegado por ele mesmo foi o de ter apresentado dificuldades de adaptação junto aos professores, [“Ah... tinha uns professores aqui que o meu santo não batia com o deles, aí minha mãe preferiu tirar para evitar confusão”]. Ele diz que nunca gostou de estudar e que não é de cumprir com as

tarefas escolares, seja durante as aulas, seja em casa, [“Nunca gostei de fazer exercício”]. Também afirma não gostar da turma na qual está inserido desde a reprovação, [“é uma turma que, sinceramente, tem muito ‘playboyzinho’, e eu nunca dei muita atenção para ‘playboy’, não gosto de me misturar muito com certo tipo de gente”]. Para o professor, esse aluno carrega consigo uma rebeldia muito forte, mas ele diz não saber de onde ela deriva, [“eu não consigo perceber de onde vem essa rebeldia”]. Além disso, muitas vezes, ele é extremamente pragmático com relação à escola, [“ele faz pelo mínimo”], diz o professor. Apesar de dizer que suas notas são medianas, [“Cara, em algumas matérias eu fico naquela dos 60%, que são as matérias mais chatas, que eu afasto bastante. Nas outras, que eu vou falar assim, gosto um pouco mais, as notas são mais acima da média”], sabemos, pelos depoimentos da mãe e pela própria reprovação tida no nono ano, que são frequentemente abaixo da média, sendo rotineiras as avaliações de recuperação, [“Todo bimestre. Todo bimestre o Estevam toma recuperação”], diz a mãe, porém, ainda segundo a mesma, na maioria das vezes ele consegue se recuperar.

A situação escolar desse estudante no momento da entrevista, não difere do histórico apresentado acima. As notas estão, em algumas disciplinas, destaque para Língua Portuguesa, abaixo da média e, de fato, a reprovação, é uma ameaça que ronda constantemente essa trajetória.

Um fator que deve ser destacado nesse perfil, assim como no Perfil 1, é a presença marcante de uma atividade paralela à escola. Se no caso do Perfil 1 os jogos online chegam a ocupar até seis horas diárias do estudante, aqui, a prática esportiva, com destaque para o motocross e para o futebol ganham presença. Não chegamos a calcular o tempo diário dispensado à prática esportiva, mas fica claro no depoimento do aluno que o tempo dedicado ao esporte e à escola é desproporcional, ficando a escola em segundo plano, [“pra mim fica difícil conciliar as duas coisas porque o compromisso lá é, eu não posso faltar”], diz referindo-se ao compromisso com os treinos do futebol.

Estevam praticava motocross, incentivado pelo pai, desde os seis anos e, mais recentemente, essa atividade tinha tomado caráter semiprofissional, com treinos semanais e competições. Uma lesão o mantém afastado do esporte já há quase um ano. Além disso, o pai vendeu a motocicleta, fato que também o impede de retornar aos treinos, o que é a sua vontade. Quando perguntamos se ele já havia pensado em alguma profissão a seguir, a resposta foi que o sonho é ser piloto de motocross, mas como essa realidade parece distante, ele pensa em estudar Física, [“...tenho uma vontade muito grande de fazer Física”], diz. Diante da hesitante resposta, insistimos perguntando se não houvesse nenhuma amarra financeira, de idade ou

qualquer outro impedimento em relação a prática do motocross, se ele ainda manteria a posição de estudar Física, e aí ele disse que não. Se pudesse escolher entre o Motocross e a Física, ficaria com o primeiro.

Atualmente Estevam divide seu tempo entre a escola e os treinos de futebol, atividade que ele encontrou para ocupar provisoriamente o lugar do motocross. Os treinos ocupam boa parte da semana, sendo que para essa atividade sua dedicação é intensa, [“Cara, eu treino de segunda a sexta direto. Saio da escola, vou em casa e duas horas tenho que “tá” presente no campo já pra fazer algumas atividades físicas, manter o preparo”], diz o “aluno/atleta”. Aliás, é curioso ver como que, durante toda a entrevista ele mantém uma postura como se fosse um atleta profissional sendo entrevistado. Ele não parece ter internalizado um *habitus* escolar, já que, como veremos mais adiante, não é dado a cumprir suas obrigações estudantis, contudo, é um desportista exemplar em matéria de dedicação e compromisso.

Apesar de afirmar inicialmente que tenta conciliar as duas atividades, estudos e esporte, [“vamos dizer que 50 a 50%. Mas eu dedico bastante ao esporte também”], mais à frente o próprio aluno mostra que essa é uma tarefa difícil no caso dele, [“Eu não cheguei a ir (para uma atividade escolar) porque eu tive um jogo no dia, então pra mim fica difícil conciliar as duas coisas porque o compromisso lá é, eu não posso faltar, e aqui foi opcional. A gente ia ou não”], diz tentando justificar o fato de não ter comparecido a um evento escolar que envolvia uma excursão à Mostra de Profissões da Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP. Se quisermos entender essa situação escolar, não podemos deixar de lado essa dualidade, escola X esporte.

Entretanto, outra dualidade é importante nessa história, a estabelecida entre pai e mãe. No caso do pai, ele apresenta-se como o grande incentivador das atividades esportivas, em especial do motocross. Durante todo o tempo em que o filho esteve envolvido com o esporte, quem financiou exclusivamente a atividade, que, sabemos, é relativamente cara, foi o pai. Segundo a mãe, mais que financiar, o pai foi o grande incitador do filho nessa modalidade, [“eu acho que ele só gosta disso porque o pai estimulou”] diz. Em contrapartida, no que tange às questões escolares, tanto segundo o professor, quanto segundo a mãe, o pai nunca se portou com postura similar, [“eu acho que essa responsabilidade, vamos dizer assim, ele transferiu toda pra ela”], diz o professor entrevistado referindo-se à atitude do pai em relação à escolarização do filho. A própria mãe declara que [“a parte da educação, como eu te falei, o meu esposo sempre colocou em minhas mãos”].

De outro lado, temos a mãe que, como já vimos acima, é quem acaba por tomar a responsabilidade sobre a escolarização dos filhos para si mesma. Não queremos afirmar aqui

que o pai é omissivo, não defendemos essa tese e a própria mãe nos confirma isso, [“ele sempre veio para as festas, por exemplo, festas, o social da escola, porque a escola tem muita festa, né?”]. Além disso, nos momentos em que se faz necessário alguma reprimenda em razão dos resultados escolares negativos dos filhos, a mãe diz que faz isso em conjunto com o pai, [“a gente se reúne os quatro e vamos colocando para eles os pontos. O que foi discutido lá de negativo, em que você pode melhorar nisso, né, a gente sempre faz esse ‘feedback’ com eles em relação aos assuntos abordados nas reuniões”]. Entretanto, a participação materna é, notoriamente, protagonista enquanto, a do pai, é pontual. Desse modo, estabelecido entre uma dualidade de referenciais, Estevam parece mais próximo do pólo paterno, o que nos ajuda a entender sua postura mais de esportista do que estudantil. De acordo com a própria mãe, [“ele sempre teve esse vínculo muito grande com o pai, comigo também, mas, acho que com o pai é maior”], referindo-se ao filho.

Toda essa situação escolar gera tensões, conflitos e sofrimento familiar. [“Ele perdeu uma média em Português, olha para você “vê”, quase me mata!”], diz a mãe angustiada sobre a situação escolar do filho. É possível imaginar que o sofrimento materno, neste caso, seja intensificado pelo fato de a mãe ser professora, como percebe-se na citação anterior, aliás, pelo grau de tensão nas relações entre mãe e filho, os Perfis 1 e 3 são os de maior destaque, e isso talvez ocorra em razão da posição das mães, professoras na mesma escola dos filhos. Deve-se também observar que, como a mãe é quem acompanha mais de perto essa trajetória, então é esperável que os conflitos se deem mais intensos, como de fato se dão, entre ela e o filho, [“um conflito que existe entre nós é esse, né, entre mim e o Estevam é esse, porque ele não senta pra estudar”]. Mas não pensemos que o pai também não tenha implicações nesse aspecto, o próprio estudante nos diz o contrário, [“quando eu estou muito mal na escola, aí ele (o pai) corta algumas regalias no esporte e isso vai gerando aquela coisa, então, agora eu tenho que estudar senão eu vou ficar sem, e ele “tá” sempre cobrando, “tá” sempre ali pedindo para, mandando estudar”], notemos como que a tensão entre pai e filho é constituinte desse trecho. Por fim, é bom notar que essas angústias colocam até mesmo as estratégias e responsabilidades dos pais em questão, e isso por eles mesmos. O sentimento de talvez ter se equivocado em relação à escolarização dos filhos incomoda, como afirma a Sr.^a Vera, [“na hora de sentar e começar a fazer os deveres tinha choro, chorava e foi crescendo assim. Agora, não sei se às vezes eu também possa ter exigido bastante na hora errada, né, aí eu não sei te dizer, porque não tem uma receita pronta, né?”].

Como nos perfis anteriores, também aqui a relação com a escola e o saber é de tipo predominantemente utilitarista, instituída através da relação escola X profissão, [“‘Véi’, estudar hoje é uma coisa que tem que ser prioridade porque ‘tá’ cada dia mais difícil o mercado de trabalho”], diz Estevam. E essa ideia parece ter origem no núcleo familiar, senão, vejamos a posição da mãe, [“a gente fala o tempo inteiro, né, aqui agente reúne com os meninos e fala da importância do estudo porque o mundo, o mercado de trabalho, está competitivo”].

Esse utilitarismo também está expresso nos hábitos de estudos do aluno, ou melhor, na falta deles. Isso condiz com o que disse o professor, de que ele é um aluno que faz pelo mínimo, pelo menos no que diz respeito à escola. A mãe acrescenta, [“o Estevam é um aluno mais ouvinte do que tudo”], e o próprio Estevam afirma, [“tudo que eu consigo, por exemplo, passar para a prova, que eu consigo desenvolver em trabalhos é com o que eu escuto na sala, eu não gosto muito de fazer exercício, de ficar fazendo um monte de negócio dentro da sala de aula, só presto atenção na aula”].

Também nos hábitos de leitura da família encontramos a mesma lógica. [“o Estevam tem alergia a livros!”], diz a mãe. Perguntada se ela estava lendo algum livro no momento da entrevista, a resposta foi negativa e, em contrapartida, ao afirmar que está sempre lendo, diz que isso está ligado à profissão, [“estou sempre lendo livros, por exemplo, para trabalhar com meus alunos eu estou sempre indo atrás de livros, então é, muitos livros, eu devo ler uns 4 livros por mês ou mais, dependendo, né, do livro”]. A mãe diz que o marido não lê com frequência e que, quando o faz, também tem relação com a profissão. A família também não tem o hábito de conversar sobre as leituras que fazem, e o motivo parece claro, há pouco estímulo à leitura nesse lar. Ressaltamos, como nos dois perfis anteriores, que é mais a “qualidade” do que a quantidade das leituras presente no núcleo familiar que nos interessa e, aí, mais uma vez um tipo de leitura distante da prática escolar se apresenta. É bom lembrar que, pelo menos no Brasil, a classe média já venceu o analfabetismo, embora leia, reconhecidamente, muito pouco. O que importa agora para o sucesso escolar é a relação (positiva X negativa) que se estabelece com o ato de ler, como vimos na categoria 7, e as formas com que este é realizado, ou seja, o tipo de leitura que se realiza que pode ser, de um lado, leituras superficiais, curtas, pouco críticas e bastante instrucionais (relatórios, bula de remédio, livros técnicos etc.), que compõem o que denominamos genericamente de um tipo de “leitura dinâmica”, ou então, práticas de leitura densa, crítica, alongada, literária, acadêmica (fundamentalmente livros de literatura clássica, filosofia, jornais e revistas culturais etc.), que denominamos “leitura clássica”, mais comum no ambiente escolar.

Apesar de todos os contratempos, como nos perfis anteriores, aqui também, pelo menos a mãe, não concebe a ideia de uma profissão futura para os filhos que não passe pela universidade. Mais uma vez, os limites de uma escolaridade acidentada, não impedem as altas expectativas escolares. Temos que lembrar que a alternativa ao motocross apontada pelo estudante é a profissão de físico, que necessariamente passa pelo Ensino Superior.

Em síntese, em uma família dividida entre dois polos de referência, o da “boa vontade cultural”, a mãe, e o do esporte, o pai, Estevam parece ter-se orientado para o polo paterno. Isso criou uma situação na qual um *habitus* escolar é suplantado por um “*habitus* esportista”, sendo, pelo menos nesse caso, antagônicos. Essa situação é particularmente grave em razão da relação predominantemente utilitarista que essa família e, mais especificamente esse estudante tem com a escola e o saber. Assim, se estudar é importante para obter uma posição no mercado de trabalho, como afirmou Estevam, então, estudar para o quê, se ele quer ser piloto de motocross? Ao invés disso é preciso treinar, que é o que ele faz com bastante excelência.

É bom destacar também que tudo isso gera tensões consideráveis na família, principalmente entre mãe e filho. Imaginemos que deve ser bastante difícil para uma mãe professora lidar com o fracasso escolar do próprio filho. Então, se como entendemos anteriormente, as tensões e ansiedades são constituintes da escolarização na classe média, podemos concluir que, nesse caso, essas tensões chegam ao ápice.

Perfil 4 – *Rafaela, 18 anos, concluindo com êxito a terceira série do Ensino Médio (aprovada com mais de 90% em todas as disciplinas) e já com vaga garantida para o curso de Medicina de uma prestigiada universidade particular.*

O contato com a família Moraes foi o último que fizemos em nosso campo e não estava previsto desde o início. Ocorre que as atividades da pesquisa nos levaram a intuir a necessidade de um caso de contraponto aos que analisávamos, ou seja, de um aluno que apresentasse, diante das mesmas características socioeconômicas, situação escolar de êxito. Ao que julgamos hoje, estávamos cobertos de razão em assumir tal atitude.

Seguimos o mesmo expediente que utilizamos para chegar aos outros três casos de nossa amostra, assim, primeiramente, entramos em contato com a aluna para encaminhar à família a carta convite. Desde o primeiro momento a ideia da participação foi muito bem recebida, tanto por parte da estudante, quanto da mãe, com quem também travamos contato. O agendamento das entrevistas foi feito diretamente com Rafaela, inclusive no que tange à participação materna,

o que diferiu dos outros três casos. Agendamos primeiramente a entrevista com a filha, e somente depois com a responsável.

Em ambos os casos, as entrevistas aconteceram em um local, de certo modo, neutro. Como trabalhamos em uma instituição de ensino da cidade, e a estudante tem proximidade com ela por ter estudado lá, então optou-se por esse local. Em razão disso, não é possível se falar das condições de moradia da família, mas a julgar pelo local declarado e pelas funções dos pais, bem como pela renda informada, provavelmente trata-se de um imóvel confortável.

As entrevistas ocorreram de maneira bastante fluida, primeiramente, como dito acima, com a estudante. Tivemos uma conversa de pouco mais de uma hora, e a pontualidade foi mantida por ambas as partes. Posteriormente, no dia agendado, Rafaela acompanhou a mãe até ao local do encontro onde pudemos conversar por um período similar ao que tivemos com a primeira.

A Sr.^a Dirce, a mãe, que declarou ter 38 anos, é professora no Ensino Fundamental e trabalha desde o início da carreira com educação especial (alunos com deficiência) em uma conhecida instituição que atua neste segmento no país. Ela tem formação em Magistério e posteriormente Licenciatura em Educação Básica e, além disso, pensa em cursar o Mestrado em breve. Atualmente trabalha em dois turnos, matutino e vespertino e nos disse que, durante muito tempo, teve uma jornada de trabalho ainda mais intensa, ocupando dois cargos de professora em instituições diferentes. O pai, Sr. Ricardo, é formado em Direito e atualmente é funcionário público municipal em Mariana, cidade de moradia da família. O núcleo familiar se completa com nossa estudante.

No momento da entrevista, que ocorreu no início do mês de dezembro de 2013, Rafaela terminava o terceiro ano do Ensino Médio no colégio de maior prestígio da cidade, o “Divino Espírito Santo”, frequentado também pelos alunos dos Perfis 1 e 2, concluindo de maneira brilhante a etapa de estudos básicos. Além do Ensino Médio no colégio citado, toda a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foram cursados no Colégio “Frei Caneca”, onde estuda o aluno do Perfil 3. Segundo a professora entrevistada, a aluna se destaca por seu comprometimento com a escola, [“Olha só, a Rafaela ela é uma aluna assim, comprometida, sabe, de uma determinação enorme”].

As notas da aluna se destacam diante do restante da escola, acima de 90% em todas as disciplinas no terceiro ano. Além disso, ela é referência em matéria de comprometimento e responsabilidade, [“ela não, não deixava assim, nada sem fazer”], diz a professora.

Ao contrário dos alunos dos perfis anteriores, as atividades de recuperação nunca fizeram parte da realidade escolar dessa aluna, e ela nunca precisou frequentar o reforço escolar. Além disso, reprovação nunca fora cogitada. Antes disso, o grande drama vivido durante a escolarização, especialmente durante o Ensino Médio, foi a escolha do curso superior. Desejando cursar Medicina, por algumas vezes Rafaela oscilou nessa escolha, julgando-a muito difícil, e cogitando a possibilidade de um curso supostamente menos concorrido, Psicologia, [“só que depois eu fui vendo que estava tão apertado, tão difícil de cursar Medicina que eu fui vendo uma outra área na biológicas, que era Psicologia, e aí eu fui pro colégio entre essa dúvida – O que eu vou fazer agora?”] No fim prevaleceu a primeira escolha e ela já está aprovada no vestibular de uma prestigiada universidade particular, sendo que, no momento da entrevista, aguardava também os resultados do ENEM 2013 e do SISU, dos quais tinha boas expectativas sobre o resultado.

Desse modo, Rafaela representa o contraponto àquilo que analisamos. Ao contrário dos colegas dos outros perfis, ela cumpriu a profecia, mas, diferentemente do que muitas vezes a teoria nos leva a crer, essa trajetória não foi tão continuísta e previsível.

Destaca-se, como afirmado acima pela professora, todo o esforço envolvido nessa escolarização. O sucesso da aluna não é gratuito, mas sim fruto de muito trabalho. Por um lado, existe o trabalho da escola na construção da excelência nesse tipo de trajetória. Segundo a própria aluna, a cobrança por resultados era grande e as exigências escolares também, [“tinha professor que passava bateria de exercício, por exemplo, assim, 500, pra entregar em três meses, aí a gente ficava super apertado”]. Mas isso não é visto de maneira negativa pela estudante, que julga essa estratégia positiva já que a preparava para o desafio do vestibular de Medicina, [“Pra mim era bom porque aí eu já estava treinada para isso”]. De outro lado, havia todo um trabalho, arduamente executado, pela própria estudante, [“às vezes eu ia dormir tarde por causa do cursinho, chegava em casa meia noite, no outro dia eu acordava 4 horas da manhã e estudava pra poder dar conta”]. Ela demonstra ter assimilado perfeitamente um *habitus* escolar, e isso também está relacionado à influência materna, já que a mãe, desde muito cedo, exigiu excelência da filha, [“minha mãe, desde que eu era pequena, ela sempre foi muito perfeccionista comigo. Às vezes eu fazia um trabalho e a letra ficava um pouco torta, ela apagava, mandava fazer tudo de novo”], mais do que isso, a mãe tratou de inculcar nela a lógica do esforço, [“eu ficava chateada com a minha mãe porque, quando as pessoas falavam com ela que eu era inteligente, ela falava, não, ela pode até ser, mas o que conta mais é o esforço”].

Desse modo, nota-se que o sucesso deu trabalho, não veio gratuitamente. Ela nunca deixou de realizar suas tarefas escolares, [“E não deixo exercício pra trás também não, o máximo de exercício que eu puder fazer eu faço”], e, sempre que possível, as adianta, [“Se eu souber aquilo eu faço”]. Além disso, é ativa em suas práticas de estudo, ao contrário dos perfis anteriores, no quais os alunos ou não cumprem suas tarefas, caso dos Perfis 1 e 3, ou se limitam à elas, caso do Perfil 2. Rafaela vai além, [“Eu pego aquilo que eu grifei, releio, faço exercício e procuro coisas além, por exemplo, assim, vídeo, livros sobre aquilo”], traçando inclusive estratégias de memorização próprias, como no exemplo que ela própria dá, [“fiz, por exemplo, para ajudar, que eu era meio perdida na cronologia, uma linha do tempo no meu quarto, grande, com Literatura, História, aquilo que aconteceu no mundo”]. No fim, é preciso destacar o que diz a mãe sobre os períodos de estudos da filha, [“Ela estuda desde a hora que ela acorda até a hora que ela deita. Não para!”].

Contudo, há que se destacar também a forma como esses pais lidam com a escolarização de Rafaela. Apesar da manutenção de alguns traços comuns aos casos dos perfis anteriores, qual sejam, o protagonismo da mãe, comum em todos os perfis, ausência materna no lar durante grandes períodos do dia em razão de atividades profissionais, presente também nos Perfis 1 e 3, e a menor presença do pai no ambiente escolar, outra característica de todos os perfis, essa família se destaca na intensidade e na “qualidade” do envolvimento que o pai e a mãe possuem com a escolarização da filha.

Mais do que gestores ou apoiadores, mais que autoridade, que fiscais, esses pais se puseram a viver junto com filha o processo de escolarização dela, eles são literais coparticipantes dessa jornada, e isso se manifesta desde o início, sendo mais verdade para a mãe do que para o pai, embora envolva os dois.

Ainda nas primeiras séries do Ensino Fundamental, a mãe, mesmo trabalhando em dois empregos, ainda assim não abria mão de se integrar à escolarização da filha, [“ela (a mãe) me fazia ficar estudando até que eu ficasse sabendo a matéria. Aí ela falava assim, você não está sabendo, eu vou fazer outra coisa, você vai estudar e aí eu volto, até eu aprender, mesmo que a gente fosse dormir tarde”], diz Rafaela de quando a mãe “tomava-lhe a lição”.

Mesmo após os anos iniciais, já quando a estudante era mais autônoma, ainda assim os pais se colocavam dentro da escolarização da filha, [“temas de redação, ela trazia pra gente discutir, a gente tem o hábito de, vamos supor, na hora do lanche, de estar conversando sobre as questões do dia a dia mesmo, sobre situações do cotidiano e as dificuldades dela”], inclusive, o tema da redação do ENEM 2013, do qual ela participou, havia sido discutido em família e o

pai tinha comentado de um medicamento utilizado para burlar o “bafômetro”⁴⁷, informação que foi de grande valia para a estudante na prova. Esses pais mostram ter se empenhado para realizar junto com a filha, as tarefas escolares dela, [“Então ela trazia isso pra mim e para o pai dela, agente discutia, Ricardo pesquisava”], diz a mãe. Também se empenharam em analisar e remediar as limitações, conforme diz a mãe, [“eu percebia que ela tinha uma certa dificuldade com atualidades, questões atuais, ela não tinha tempo, né, aí eu incentivei, que o meu marido tem mais tempo que eu porque o horário dele é mais flexível, de estar comprando a Veja toda semana”], ou até mesmo se propuseram a deixar atividades particulares, como a filha fez em alguns momentos, em nome do sucesso desse empreendimento escolar, [“então eu larguei a academia, porque eu saía da escola e ia direto para a academia, e encontrava com ela a noite, após a academia. Mas como ela optou por estudar à noite⁴⁸, eu abri mão disso pra ter pelo menos uma hora com ela”].

Mesmo diante de uma trajetória escolar de tamanho sucesso, ainda assim as situações de tensão apresentam-se, embora nesse caso as razões tenham sido de outra ordem. Primeiramente, a cobrança materna, por vezes, criou reações adversas na estudante, [“eu ficava com muita raiva, chorava, esgoelava. Minhas tias chegavam lá em casa aí eu chorava, falava que minha mãe estava me obrigando, que minha letra estava bonita sim”]. Em outros casos, o sucesso gerava expectativas tão altas nos familiares, que a própria aluna tinha dificuldades de lidar com elas, [“a minha vó falou assim pra mim: Você é uma covarde, você tá fazendo isso porque você acha que não vai dar conta – E todo mundo falando essas coisas, que eu ia passar fome, que não ia ter jeito. Eu falei, gente, não é bem assim!”]. Por fim, as pressões, por vezes, são tão fortes, que a saúde da estudante não resiste, [“comecei até a passar mal, tive que ir ao médico, achei até que eu estava com labirintite, querendo desmaiar e tudo”].

Um traço interessante de ser notado é que, também diferentemente dos outros perfis, a relação com a escola e com o saber não tem um tom tão utilitarista. Quando perguntada sobre a importância dos estudos, responde Rafaela algo bem diferente dos alunos dos perfis anteriores. Enquanto para eles estudar é importante para se conseguir um bom emprego e se ter uma boa vida, para ela estudar é importante, [“para alcançar os sonhos”]. E essa ideia é confirmada pela mãe, [“não pelo lado financeiro, que a gente nem sabia qual que ela iria escolher, não, mas, independente daquilo que ela escolhesse, fizesse o melhor, que ela fosse uma profissional segura, capaz, que ela gostasse daquilo que ela estava fazendo”].

⁴⁷ O tema da Redação do ENEM 2013 tratava das implicações da “lei seca” para o trânsito e a sociedade brasileira.

⁴⁸ Referindo-se ao “cursinho” preparatório para o ENEM.

Outra dimensão em que essa lógica mais formadora pode ser percebida é nas práticas de leitura e, nesse caso, a figura do avô paterno tem influência central, [“como se fosse um segundo pai pra mim, assim, a gente passeava juntos, ele me levava sempre quando tinha feira de livro, quando tinha essas coisas eu ia com ele, ele sempre me presenteava com livro”], diz a estudante sobre o avô. A figura do avô paterno é referência na família de homem culto e inteligente. Formado em História e Direito, o avô lê muito e essa herança foi apropriada pelo filho e pela neta. Ocorre que há maior proximidade, nesse caso, entre neta e avô do que entre essa e o pai. Rafaela fala maravilhada da biblioteca particular do avô e afirma a influência advinda desse, [“na casa dele tem uma estante cheia de livros que eu ficava encantada quando eu ia lá, tinha até uns grandões assim de Artes, que tinha obras e tudo, eu ficava muito encantada, e acho que ele foi a pessoa que mais me influenciou nesse sentido de cultura”]. Rafaela aprendeu a ler, aparentemente, espontaneamente, aos três anos. A mãe conta que até tentou algumas técnicas aprendidas em um livro, mas que, em momento algum trabalhou de fato na alfabetização da filha antes da escola. A aluna afirma ler diariamente e que frequenta bibliotecas e livrarias, inclusive, há um dado interessante, ela é a única em nossa amostra que afirmou possuir carteirinha de alguma biblioteca, o que a habilita ao empréstimo de obras. Além disso, Rafaela fez parte da Academia Infanto-juvenil de Letras de Mariana, fato que certamente contou para sua formação enquanto leitora.

Rafaela não só tem a intenção de cursar o Ensino Superior, como os outros alunos de nossa amostra, como já está aprovada para tal, fato que confirma a excelência escolar aqui discutida. Assim, um esforço individual destacado, somado a um tipo de participação parental que extrapola o âmbito da gestão, indo no sentido da coparticipação, da parceria, são os dois fatores de destaque a explicarem esta trajetória. Como no Perfil 2, essa maior capacidade de presença, gerando uma situação de parceria entre pais e filho(a) é elemento central nessa história. Além disso, a influência do avô paterno como referência cultural e o gosto pela leitura (Capital Cultural), adicionado a uma visão da escola e do saber muito mais formadora do que utilitária, não podem ser deixados de lado.

CAPÍTULO 5 – A “VISÃO DAS ESCOLAS”

Por fim, em nosso último capítulo, apresentaremos as instituições participantes de nossa pesquisa bem como o grupo de professores que fez parte de nossa amostra. Será também nosso intuito discutir aquilo que chamamos de “visão das escolas”, representada pelas posições dos professores que entrevistamos sobre os casos analisados. Para esse segundo objetivo, definimos duas categorias a partir das quais trilharemos nossa escrita: “o discurso dos professores” e “as práticas escolares”.

5. 1- As escolas pesquisadas

A região na qual desenvolvemos nosso campo de pesquisa⁴⁹ é marcada por uma oferta educacional razoavelmente variada. Além da Educação Básica pública, oferecida por escolas estaduais e municipais que são bastante distintas no que se refere à qualidade do ensino, clientela atendida, estrutura física, entre outros, há também a disponibilidade de Ensino Médio na modalidade técnica em uma grande instituição federal, o Instituto Federal Minas Gerais, IFMG – campus Ouro Preto –, que também oferece cursos de educação superior. Ouro Preto e Mariana também contam com a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que oferta cursos em várias áreas do conhecimento. Há dois campi em Mariana, o Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), o e Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) e dois em Ouro Preto, o Instituto de Filosofia, Arte e Cultura (IFAC) e o campus central, ou oficialmente, Campus Morro do Cruzeiro. De maneira a complementar a gama de instituições públicas, encontramos o setor privado formado por algumas instituições de nível técnico e superior, na sua maior parte tratando-se de instituições de pequeno porte, além de uma instituição confessional, a Faculdade Arquidiocesana de Mariana (FAM); e por instituições de Ensino Básico, sendo destaque quatro em Ouro Preto e três em Mariana. Será desse último grupo que chegaremos às três que fazem parte de nosso estudo.

Durante a pesquisa, tentamos estabelecer contato com todas as sete escolas particulares que oferecem Ensino Fundamental e/ou Médio, sendo que, em quatro casos não obtivemos êxito. Na primeira delas, a única desse grupo que oferecia apenas o Ensino Fundamental, não encontramos, de acordo com a direção, alunos com o perfil que estávamos à procura. Ocorre que, como nos disse a coordenadora pedagógica, um dos requisitos para se frequentar a escola

⁴⁹ As cidades de Ouro Preto e Mariana, ambas situadas na Região dos Inconfidentes, em Minas Gérias.

é o bom desempenho escolar, sendo que a reprovação implica em desligamento da instituição. Em um segundo caso, apesar de termos conseguido liberação para entrar em contato com as famílias, que vieram de indicação da coordenação pedagógica, não obtivemos retorno positivo de nenhuma delas para a participação. Na terceira escola, foi-nos alegada uma cláusula contratual que impede a instituição de autorizar pesquisas em seu ambiente. Segundo a direção, problemas ocorridos em pesquisas anteriores fizeram com que os pais exigissem que a proibição constasse, inclusive, no contrato de prestação de serviços. Por fim, uma quarta escola simplesmente nos disse não ser possível atender nossa solicitação, mesmo depois de uma conversa pessoal com a coordenadora pedagógica na qual ela se mostrou muito interessada no trabalho. Sendo assim, sobraram-nos três escolas com as quais formamos nossa amostra.

Devemos salientar que encaramos como muito positivo o contato com todas as instituições, mesmo aquelas em que não obtivemos casos de pesquisa. Fomos sempre muito bem recebidos por equipes de direção e coordenação que se mostraram extremamente solícitas e dispostas a ajudar, especialmente nas três em que travamos maior contato. Assim, fazem parte do grupo participante da pesquisa, o colégio “Divino Espírito Santo” e o colégio “Frei Caneca”, ambos de Mariana, e o colégio “Sagrado Coração de Jesus”⁵⁰, situado em Ouro Preto⁵¹. A referência à religião presente nos nomes não é mera coincidência, mas sim, exemplo da proeminente influência da Igreja Católica na região desde os tempos da Colônia. Há uma forte predominância da Educação Básica confessional, sendo que dos sete colégios de destaque mencionados acima, apenas três não são ligados à Igreja e, mesmo assim, tratam-se de instituições criadas mais recentemente. As instituições tradicionais na região são todas confessionais e nossa amostra é formada por estudantes de três desses colégios.

Começando pelo primeiro, o colégio “Divino Espírito Santo”, esse é o mais tradicional e caro da cidade de Mariana, sendo que para muitos é também o melhor colégio da região. O prédio que a escola ocupa, na área central da cidade, chega a ser suntuoso. Nele imperam o silêncio e a sensação de ordem e limpeza. Desde a portaria, passando pela secretaria e pelos demais profissionais, há sempre uma cordialidade destacável. Os espaços são amplos e a impressão de que se entra em um grande labirinto de corredores e salas é constante, pelo menos nas primeiras vezes em que se percorre o interior do prédio. Completam a estrutura física quadras esportivas em excelente estado de conservação e duas capelas que, segundo o site do

⁵⁰ Em todos os casos, os nomes das instituições foram substituídos por nomes fictícios com o objetivo de proteger a identidade das mesmas.

⁵¹ Gostaríamos de salientar que esse colégio, apesar de estar em território pertencente à Ouro Preto, situa-se muito mais próximo ao centro de Mariana do que da área central da cidade de qual faz parte.

colégio “são espaços destinados às orações, reflexões, celebrações e realização de atividades de formação espiritual”. Durante quatro dias da semana é celebrada uma missa aberta a toda a comunidade.

Fundado em 1850 por irmãs vicentinas, o colégio atuou inicialmente na educação feminina. Hoje tem turmas que vão da creche ao Ensino Médio, sendo a mensalidade para o primeiro ano do ensino médio, em 2014, de R\$ 556,00.

Já o segundo colégio, o “Frei Caneca”, apesar de dispor de uma ampla área, está localizado fora do centro da cidade e suas dependências apresentam-se bem mais modestas do que as do primeiro. Deve-se destacar que, ao contrário do silêncio que impera no “Divino Espírito Santo”, este colégio apresentou-se bastante movimentado e barulhento em todas as ocasiões em que o visitamos. Mesmo em horário de aulas, encontrávamos alunos circulando pelos espaços externos, alguns em função das aulas de Educação Física, já que a quadra ocupa um espaço central na planta, outros não sabemos a razão. Em entrevista, o professor de Física nos disse, espontaneamente, que não é política do colégio que os alunos sejam retirados da classe em razão do mau comportamento, sendo assim, não sabemos o porquê de encontrarmos tantos jovens do lado de fora das salas, mas o fato é que isso era facilmente verificado.

Fundado em 1997, esse colégio atua nos segmentos de Ensino Fundamental e Médio, sendo que a mensalidade para o primeiro ano do ensino médio, em 2014, é de R\$ 400,00. Foi possível verificar durante a pesquisa que, na percepção dos entrevistados, apesar de o colégio “Divino Espírito Santo” ser considerado melhor, o “Frei Caneca” possui uma imagem muito positiva, não sendo considerado significativamente inferior ao primeiro.

Chegando à terceira instituição, o colégio “Sagrado Coração de Jesus”, que é uma unidade de um tradicional colégio da cidade de Ouro Preto, fundado em 1933, tem como seu principal concorrente na região o colégio “Divino Espírito Santo”. Essa unidade, tendo sido criada em 1977 por uma empresa multinacional privada que atua na região, desde 1998 está vinculada à instituição acima citada, sendo que, desde 2000, oferece, além do Ensino Fundamental, também o Médio. O custo da mensalidade para o primeiro ano do Ensino Médio, em 2014, é de R\$ 679,00.

Trata-se de uma instituição dotada de um patrimônio físico menos imponente que o colégio “Divino Espírito Santo”, mas que impressiona, principalmente ao adentrá-lo, pelos espaços que detém. Esse colégio mantém funcionando um laboratório de informática e, para nossa surpresa, também um laboratório de ciências, o que é raro, pelo menos na região. Além disso, as salas são amplas e arejadas e há também um ginásio coberto destinado à prática

esportiva, um auditório e uma sala de teatro. De todo modo, é difícil não perceber tratar-se de uma escola de menor porte, onde impera um clima “bairrista” incentivado pela localização dessa unidade, em um bairro distante tanto do centro de Ouro Preto, cidade da qual faz parte, quanto do centro de Mariana, que se localiza, por incrível que pareça, mais próximo.

É importante considerar que, nos três casos, as instituições são percebidas de maneira muito positiva pela população local. Trata-se de colégios onde estudam as camadas médias e elites locais, e isso é mais válido para o Ensino Fundamental do que para o Ensino Médio, isto porque, para este nível de ensino, é comum um fenômeno de “migração” ou para o Instituto Federal de Educação de Minas Gerais – campus Ouro Preto, ou para tradicionais colégios de Belo Horizonte. Ainda assim, essa situação não altera o caráter seletivo da clientela que as frequenta.

5.2 Os professores

Em nosso campo de pesquisa entrevistamos, como já dito anteriormente, quatro professores, sendo cada um referência de uma das trajetórias escolares que analisamos. Iremos agora apresentar cada um desses docentes. Antes disso, vejamos alguns dados gerais.

Dois deles trabalham no colégio “Divino Espírito Santo”, um no colégio “Frei Caneca” e uma última no colégio “Sagrado Coração de Jesus”. São dois homens e duas mulheres em idades que variam entre 28 e 49 anos. As disciplinas ministradas são Filosofia, Física, Língua Inglesa e Matemática. Todos são formados em instituições de renome na região, três na UFOP e o professor de Filosofia na FAM⁵², sendo que esse cursava, no momento da entrevista, o curso de Pedagogia pela primeira instituição. Além disso, todos declararam pelo menos terem iniciado cursos de pós-graduação, sendo a conclusão do mestrado objetivo de três. Todos integram o quadro das escolas já por mais de dois anos consecutivos, o que indica estabilidade, e todos possuem experiência em outras escolas ou carreiras profissionais, sendo dois tanto no setor público como no privado. No momento da entrevista, possuíam mais de uma ocupação, mesmo que as desempenhassem na mesma instituição. Apresentaremos primeiro o professor Cláudio, que leciona Filosofia no colégio “Divino Espírito Santo”.

De formação espiritual tradicional, o professor Cláudio, que se afirmou católico, teve sua formação vinculada à instituição religiosa. Ao fim dos estudos básicos, cursados, segundo

⁵² Faculdade Arquidiocesana de Mariana, citada acima, e que possui curso de graduação em Filosofia nota máxima no Enade.

ele, em escolas públicas da região rural de Viçosa, MG, ingressou no seminário com o objetivo de se tornar membro do clero. Depois de algum tempo de estudos, e de ter concluído o bacharelado em Filosofia, decidiu abandonar a formação para a carreira religiosa e seguir carreira civil, tornando-se professor. Como será comum a três de nossos casos, à exceção da professora Rosângela, a opção pelo magistério dar-se-á, ou em segundo plano, para o próprio Cláudio e para a professora Ângela, ou por razões emergenciais e, portanto, de forma não planejada, como no caso do professor Ronaldo. Sendo o mais novo de nossa amostra de professores, 28 anos, Cláudio não tem filhos, embora já seja casado.

É objetivo desse professor cursar a pós-graduação, tendo como tema de pesquisa o estudo sobre a necessidade do ensino de Filosofia, ainda no Ensino Fundamental, como forma de trabalhar a capacidade de reflexão crítica por parte dos alunos. Para tal, matriculou-se no curso de graduação em Pedagogia, na UFOP, por meio do qual pretende estreitar laços com os professores do programa de pós-graduação em Educação.

Há três anos trabalhando como professor no colégio “Divino Espírito Santo”, onde, inclusive, começou a lecionar, as expectativas do mesmo sobre a carreira docente, como afirmado na entrevista, são muito boas. Além disso, suas ocupações vão além das ligadas à docência. Ele também trabalha em uma pequena empresa de cunho familiar, administrando junto com a esposa uma escola de dança. Desse modo, Cláudio divide seu tempo semanal entre a carreira docente, o curso de Pedagogia e a administração da escola de dança. Em relação à sua rotina, considera [“bem pesadinha”] e diz que poderia desenvolver um trabalho ainda melhor caso pudesse reduzir um pouco a carga de atividades. Entretanto, é taxativo em defender que, ainda assim, consegue cumprir um pouco mais do que o mínimo de exigências para um trabalho de qualidade com seus alunos.

Seguindo em ordem de idade, é a vez de apresentarmos o professor Ronaldo, 31 anos, que ministra Física no colégio “Frei Caneca”. Oriundo de escola pública, como todos nessa amostra, à exceção da professora Rosângela, que estudou a maior parte da vida em escolas particulares, Ronaldo formou-se em Física pela UFOP. Além disso, teve passagem no Ensino Médio pelo IFMG – campus Ouro Preto, à época, CEFET-OP. Esse professor passou por uma experiência no Mestrado, estudando Geofísica; entretanto, mesmo tendo redigido praticamente toda a dissertação e cursado todos os créditos, não o concluiu em função de graves problemas de saúde de sua mãe, que o fizeram extrapolar o prazo limite para a defesa. Ainda assim, atualmente tenta alguns recursos e, caso não obtenha êxito, pretende ingressar novamente para concluir sua formação.

Ronaldo não possui filhos e nem é casado, sendo o único solteiro de nossa amostra. Há seis anos na docência, e a aproximadamente cinco no colégio “Frei Caneca”, se diz satisfeito com a profissão e afirma [“Não se ‘vê’ fazendo outra coisa da vida.”], mesmo tendo começado a atuar ainda na graduação como contratado em escolas da rede estadual, a fim de resolver problemas financeiros ocasionais, [“foi aí que eu descobri o amor pela coisa, vamos dizer assim”]. Pensa em continuar na profissão, cursar o Doutorado e, quem sabe, se encaminhar definitivamente para a docência no Ensino Superior, atividade que já realiza em uma universidade particular de médio porte da região. Em relação à sua rotina, a reconhece como [“puxada”], embora apresente um certo caráter sazonal, [“Tem semana que sim, tem semana que não”], diz em relação ao trabalho excessivo. Além disso, demonstrando a mesma postura do professor Cláudio, faz questão de afirmar que mesmo considerando o impacto negativo do acúmulo de trabalho, ainda assim, consegue atender à demanda mínima de seus alunos indo inclusive um pouco além dela. Desse modo, como no caso anterior, considera que seu trabalho poderia ser melhor, mais não é, de modo algum, insuficiente.

Chegamos agora às professoras, começando pela de Língua Inglesa, Ângela, que trabalha no colégio “Sagrado Coração de Jesus”. Com 35 anos, casada e mãe de três filhos, essa professora formou-se pela UFOP em 2001 e possui pós-graduação em Gestão Empresarial. Além disso, ela também possui passagem pelo IFMG – campus Ouro Preto, à época Escola Técnica Federal de Ouro Preto – ETFOP⁵³, tendo concluído o curso de Técnico em Edificações. Além disso, faz questão de mencionar que toda a sua escolarização se deu em escolas públicas. Ela é a que detém o perfil profissional mais variado de nossa amostra, tendo lecionado tanto no ensino público, quanto no privado, sendo que também trabalhou na área de Comunicação em uma grande multinacional da mineração que atua na região, isso ainda antes da docência, que parece ter surgido como opção para conciliar trabalho e vida materna. Essa professora é a única que manifestou possuir experiência internacional, com curso de formação no exterior.

Com mais de dez anos de experiência como docente e dez anos como professora no colégio atual, se diz muito satisfeita na profissão, embora deixe transparecer a vontade de atuar em outra área, a de Comunicação. Inclusive, ela também é a única de nossa amostra que pensa na possibilidade de iniciar outra graduação fora da área das licenciaturas e a única que não pensa em realizar estudos futuros na pós-graduação. Atualmente, além das aulas de inglês que ministra, é também coordenadora do núcleo de línguas estrangeiras do colégio, sendo

⁵³ A antiga ETFOP passou nas últimas duas décadas por dois processos de reformulação institucional. Primeiro transformando-se em um Centro Federal de Educação Tecnológica, CEFET, ainda na chamada “Era FHC” e, posteriormente em Instituto Federal de Educação Tecnológica, IFMG, já na “Era PT”.

responsável pelos cursos livres oferecidos à comunidade local. Com relação à sua rotina, considera leve e diz que não impacta negativamente na qualidade de seu trabalho. Afirma ter tempo suficiente para preparar suas aulas e que consegue dividir seu dia entre os afazeres de mãe e professora.

Fechando nossa amostra, apresentamos a professora Rosângela, a mais experiente de nosso grupo. Com 49 anos, é casada e tem dois filhos que já venceram as etapas do Ensino Básico. Formada em Matemática pela UFOP, possui pós-graduação *lato sensu* e diz já ter cursado as disciplinas do Mestrado em Matemática. Já atuou em vários segmentos do ensino, indo desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Está no colégio “Divino Espírito Santo” há 22 anos e é professora há mais de trinta, afirma. Além disso, ela é a única neste grupo que diz ter estudado ao longo da vida mais em escolas privadas do que em públicas, assim, ao contrário dos outros três, sua experiência fora do setor privado, seja como professora, seja como estudante é quase nula. É também a única que tem na docência sua opção inicial de carreira.

Em relação à profissão, ela se diz muito satisfeita, [“realizada”], afirmando não pensar em deixar a carreira docente. Mantêm-se atuando como professora no Ensino Médio e Superior, já que, além do colégio “Divino Espírito Santo”, também ministra aulas em uma grande instituição particular de Ensino Superior que atua em todo o território nacional, em especial no Sudeste. Pensa em cursar o Mestrado, sendo que, para isso, já adiantou algumas disciplinas. Ela considera sua rotina “puxada”, mas afirma já ter se acostumado. Diz nunca deixar de preparar suas aulas e ter sorte, pois apesar do número elevado de horas/aula, a quantidade de turmas é mais reduzida em função da elevada carga horária da Matemática nos currículos escolares. Isso ajuda em períodos de correção de avaliações e mesmo na preparação das atividades, já que repete a mesma em várias turmas. Assim, afirma que a rotina pouco atrapalha na qualidade de seu trabalho.

5.3 - A “visão das escolas”

5.3.1 - O discurso dos professores

Nas entrevistas que realizamos com os professores identificamos um “arsenal” de causas por eles levantadas para explicar os casos que estudamos. Elas são tanto razões específicas e restritas ao caso em questão, como a timidez, a rebeldia, a falta de vontade, ou seu inverso, a dedicação intensa do aluno, quanto questões de cunho mais geral, como as de gênero, ou seja,

as diferenças de desempenho explicadas em razão de ser o aluno ou a aluna; o gosto pelos estudos; o “discurso médico-psicológico”, seja na figura do diagnóstico pelos docentes de algum mal que afligiria o jovem, por exemplo, ser hiperativo, seja na afirmação de posições do tipo, [“ele precisa de análise”], ou, [“precisamos encontrar o que ele tem”]; a questão das companhias; o uso intenso de internet etc.

De todo modo, entre essas e outras questões que poderíamos levantar, dois apontamentos se destacam. Um por ser o elemento central em todos os quatro discursos e, o outro, por estar presente de forma muito intensa em duas falas, e isso de maneira muito bem articulada. No primeiro caso falamos da questão da “omissão parental”, que se desdobra em quatro eixos articulares: 1) A ausência paterna; 2) O protagonismo materno; 3) A desestruturação familiar e; 4) A família é a causa de tudo, no segundo, tratamos do “choque de gerações”, sendo que os professores chegam inclusive a teorizar sobre a questão. Antes de começarmos a tratar desses fatores, faz-se necessário uma breve explicação. Optaremos aqui por não referenciar a citação ao autor da fala, isso porque, na maioria das vezes, trataremos de juízos de valores capazes não só de identificar o sujeito que o produziu, já que a simples troca dos nomes não garante o anonimato, como também de criar indisposições entre as figuras dos docentes e das famílias pesquisadas, isso na hipótese de que os mesmos leiam este trabalho.

Assim, é nítido na compreensão dos professores, enquanto posições que representam as opiniões das escolas, a preocupação em relação à omissão parental, [“Eu acho assim, é, principalmente no Ensino Médio, uma inadimplência muito grande por parte dos pais, são omissos”], diz um de nossos docentes. Diante dessa suposta ausência, dá-se maior destaque ao distanciamento da figura paterna em relação à escola. Esses são vistos como sujeitos indispostos em relação às questões escolares e que, via de regra, depositam na figura das mães as responsabilidades pelas carreiras escolares dos filhos. Desse modo, e em primeiro lugar, segundo esses professores, os pais (homens) não vão às escolas [“O pai dele eu nunca vi lá.”], diz outro professor em referência ao fato de nunca ter visto certo pai na escola em que trabalha, ou então, [“Olha, o pai eu só o vi mesmo na formatura.”], diz mais uma professora, ou ainda, [O pai dele não exerce presença”].

Mas, além disso, os professores chegam a julgar, como já fica apontado no último comentário acima, que os pais (homens) simplesmente se omitem em relação à escolarização dos filhos, [“O pai deveria exercer a função de pai, né?”], e essa ideia da omissão paterna está muito ligada à ausência do pai do ambiente escolar, [“(…) aí ela pediu a escola pra chamar o pai, o pai não veio não. Mandou carta e tudo, oficial, e ele não veio.”], ou ainda, [“Salvo assim,

alguma confraternização de fim de ano, que já é uma coisa mais dos professores, não tem muito, muito a ver com questão de, por exemplo, de ir à escola para ver como anda a situação acadêmica do filho, alguma coisa assim, eu nunca vi ele lá”].

Essa suposta omissão paterna contrasta com o apontado protagonismo materno, isso no caso da ausência parental não ser caracterizada como completa. As mães são vistas pelos professores, quando há algum tipo de participação familiar, como as grandes gestoras da escolarização. Nos quatro casos que estudamos, mesmo em se tratando da aluna de bom rendimento escolar, os professores apontam a fraca presença paterna em oposição à intensa participação das mães, como podemos verificar neste fragmento, [“(...) eu acho que essa, essa responsabilidade, vamos dizer assim, ele (o pai) transferiu toda para ela (a mãe). E aí ela carrega esse peso aí sozinha”], esse protagonismo pode chegar ao extremo, segundo uma professora, [“Porque a mãe que faz tudo, até as contas da casa, tudo. A mãe é que faz tudo.”]. Como consequência desse nível de envolvimento materno e da suposta ausência paterna, esses professores chegam a identificar a carreira profissional das mães como um entrave ao bom desempenho escolar dos filhos, [“vou te falar a verdade, os filhos que as mães não trabalham você precisa ver que show de bola que é aqui na escola.”].

Todo esse discurso está assentado em um raciocínio que envolve a questão da desestruturação familiar. Embora esses professores não elaborem em suas falas o que seria uma família estruturada, fica entendido nas entrelinhas que eles trabalham com o conceito tradicional da família burguesa, ou seja, pai, mãe e filhos, vivendo no mesmo domicílio como resultado da união matrimonial. Com isso, qualquer arranjo que fuja dessa estrutura será alvo de críticas, e mesmo que esse arranjo seja mantido, mas o desempenho escolar do filho não seja satisfatório, como para as famílias de três de nossos alunos estudados, serão apontados vícios nessas organizações familiares. Desse modo, falando de maneira geral, e não especificamente dos quatro casos em questão, os professores apontarão a fragilidade da instituição familiar nos tempos atuais como uma das causas centrais do fracasso escolar, afinal [“a base de tudo é a família mesmo”], diz uma de nossas docentes. Por um lado, quando o laço matrimonial ainda se mantém, serão apontados problemas como o excesso de trabalho dos pais, a pouca disposição em acompanhar os filhos, os problemas com drogas, a falta de valores positivos, entre outros fatores. Por outro, o simples rompimento dos laços matrimoniais já aparece como um fator capaz de desestruturar a família e “causar” o fracasso escolar. Assim, a “família desestruturada” é um grande problema, pois [“todos os meus alunos que estão nesse perfil⁵⁴, quando você vai

⁵⁴ De fracasso escolar, como apontamos anteriormente.

analisar a situação, você fala assim, que herói (...) são alunos com estrutura familiar completamente inadequada”]. Note que a professora afirma que todos os alunos com perfil de fracasso escolar têm problemas familiares. Deve-se levar em consideração também que, na visão desses docentes, muitas vezes a própria sociedade será responsável por desarticular as famílias, isso porque, [“Ela⁵⁵ foi engolida pela sociedade. E essa sociedade que não tem uma referência, não tem um foco”]. Além disso, muitas vezes, temos a impressão de que esses professores acreditam que os pais não conhecem seus filhos. Em uma de nossas entrevistas isso ficou tão explícito que foi possível perguntar diretamente ao professor sobre tal, e o mesmo respondeu,

[“Eu acredito plenamente nisso. Eu já tive várias vezes assim, de pais assustarem em ouvir eu descrever o filho dele. E o contrário também, o filho assustar de ver o pai e a mãe cobrar, cobrar, cobrar e, na frente do filho, eu defender o filho com o pai. Falei assim olha, você está fazendo errado ao cobrar desse jeito. Ao invés de cobrar assim, porque você não orienta, né?”]

Entretanto, mesmo apontando para uma situação de fragilidade familiar considerável nos tempos atuais, ainda assim esses docentes verificam na participação das famílias um elemento de importância fundamental para o sucesso escolar dos filhos. Como afirma uma professora, [“Por isso que eu falo. Eu acho que o que tá faltando é o pai e a mãe sentar e falar: meu filho, eu confio em você, eu espero que você faça isso”], ou ainda, [“eu falo isso até por experiência, eu tenho dois filhos já rapazes e tudo, se a gente valoriza, vai pra frente, se não valoriza a família não, não vai não.”], diz outra professora. Um dos professores coloca algo semelhante: [“Eu acho que é fundamental. Eu não vejo o ensino sem a presença da família. Porque na esco... a família, na escola, ela tem a oportunidade de ser educada”].

Desse modo, em razão da importância que é atribuída pelos professores à presença das famílias na escola, podemos afirmar que, para eles, “a família é a causa de tudo”. De outra maneira, tanto como forma de explicar sobre o fracasso escolar, ou como forma de explicar sobre o sucesso, esses professores mobilizam nas famílias o elemento central no raciocínio a partir do qual se pode entender qualquer situação escolar.

Há, por sua vez, na fala de dois dos professores, um discurso que faz forte apelo ao que chamamos de “choque de gerações”. Um deles diz, [“Eu não entendo os meus alunos. Eu não consigo entendê-los nas suas ânsias”], demonstrando, inclusive, uma certa tensão ou angústia profissional. Para outra professora, trata-se de uma juventude complicada, [“Eu acho os jovens

⁵⁵ A família.

hoje com uma, eles são tão difí... assim, que, não estão difíceis não, eles estão tão complicados hoje”], e completa, [“É uma geração tão diferente que eles tão querendo o quê?”].

Esses professores chegam a teorizar sobre essa situação e, neste caso, referem-se, os dois, à questão do “pensamento linear”. Segundo eles, a geração atual teria uma forma de organização mental difusa, ou seja, não linear, o que contrastaria com as gerações precedentes. Quando pedimos aos professores que explicassem melhor o que eles definiam como pensamento linear ou não linear, responderam: [“Esse pensamento deles não é linear não, então a gente também fica confuso porque eles, sei lá, eles estão, mesma coisa, tá pensando assim, tá pensando uma coisa, tá pensando em milhões de coisas...”], e a professora ainda completa:

[“esse mundo de informações, esse acesso muito facilitado, sabe, essa questão os meninos hoje eles não sabem fazer uma pesquisa não, na mesma hora que “tá” num lugar já “tá” no outro. Ele “tá” com o fone de ouvido, “tá” vendo televisão, então assim, é muito, eu acho hoje os meninos eles não tem foco não, não sabem o que é isso não.”]

Para o outro professor tratar-se-ia de um fenômeno mais complexo, já definido, segundo ele, por alguns autores, os quais não cita, como o surgimento de um novo tipo de indivíduo representante de nossa “nova era”, o *homo technologicus*:

[“E acredito que nós estamos construindo uma nova geração de ser humano, talvez não o *homo sapiens* mais, mas o *homo technologicus*, né? Esse termo já é usado por alguns pensadores para descrever esse novo perfil de reflexão mental mesmo, a construção neural, trazendo a reflexão da neurociência pra nossa dimensão. A gente não sabe o que a tecnologia vai produzir de processos neurológicos nesse ser humano”].

Esse *homo technologicus* seria um indivíduo marcado pelo pensamento não linear apontado acima, assim, segundo o mesmo professor, [“Eu coloco essa linearidade, no sentido assim de traçar uma meta e perceber que nessa escolha que eu faço, eu vou abrir mão de algumas coisas e vou adotar outras, mas sou eu indivíduo que estou escolhendo esse processo”], já a não linearidade seria, [“O que eu coloco como esse não linear, é a gente ser marcado por um outro *telos*, que é o *telos* da economia. Em qualquer sociedade no mundo hoje, a questão do Capital é objetivo de todos. Então ele se tornou o grande *telos* da humanidade hoje”]. A consequência disso seria que [“eles (os alunos) estão muito perdidos em termos de referencial. Então, não é linear, eles não conseguem traçar um caminho, mesmo que esse caminho permita mudança”].

Vejamos com isso que esses professores, mais do que simplesmente apontar fatores, os vivem em suas angústias, pensam sobre eles, teorizam, estudam. Isso nos parece um indicativo

de envolvimento ainda maior com a profissão, sendo que o peso dessas análises, que julgamos tão relevantes, embora não nos arrisquemos a afirmá-las positiva ou negativamente, não deve ser desconsiderado quando se trata de problematizar como pensam os professores sobre a situação de seus alunos.

5.3.2 – As práticas escolares

Se algo marcou as entrevistas com os professores, foi o fato de percebermos que as escolas não têm o hábito de questionar seus métodos e pedagogias de ensino, ou mesmo sua organização macroestrutural, salvo de maneira pontual e superficial.

Em nosso entender, é possível buscar as razões para essa característica das instituições analisadas nos argumentos usados pelos professores para compreender o fenômeno do fracasso escolar. Como se pode notar, em momento algum os professores questionaram, pelo menos não na mesma intensidade com que questionaram as famílias e o meio social como um todo, a si próprios e a suas práticas. Eles não se sentem diretamente culpados, e também não responsabilizam diretamente a escola pelo fracasso escolar de seus alunos, embora vivam as angústias ocasionadas por essa situação. As principais razões para o fenômeno, aliás, são encontradas no exterior à instituição em que trabalham, no seio da família e no meio social em que vivem.

Por isso, não faz sentido para estes docentes pensar em mudanças que transformem de maneira mais radical os sistemas de ensino, existe, aliás, a defesa da manutenção de algumas de suas características mais tradicionais, como a questão da reprovação, apontada em um claro posicionamento de uma das professoras contra o sistema de progressão em ciclos, [“e isso dificultou muito porque, chegava no final do ano todo mundo ia. Aluno que não conseguia a média, chegava a 40%, era aprovado”]. Com isso, não queremos dizer que as escolas encontram-se em total inércia diante do fenômeno do fracasso escolar, vimos, pelo contrário, que os professores se preocupam com ele e até teorizam sobre, ocorre que tudo isso se reverte em situações práticas bastante limitadas. Como diz outro professor, a escola [“não tem plano, tem ação isolada”] contra o fracasso escolar. Assim, a mesma professora da citação acima, diz que quando recebe seus alunos do primeiro ano do Ensino Médio, evita conversar com as professoras das séries anteriores para que não seja contaminada com preconceitos fundados durante o ciclo anterior. Já a outra de nossas docentes afirma estimular seus alunos com uma política de impacto [“*No pain, no gain*”], colocando essa frase desde o primeiro dia no quadro.

No âmbito mais geral dessas ações destacam-se três que se apresentam em todas as instituições e que são apontadas pelos professores: o reforço escolar esporádico e extraclasse, a orientação pedagógica e o contato com as famílias. Porém, é importante ressaltar que não há políticas institucionais ou planos de ação mais elaborados para enfrentar o problema.

Quanto às monitorias ou reforço no contra turno, essas são práticas já há muito difundidas e todos os professores afirmaram sua existência. Entretanto, a eficácia é contestada por eles mesmos, já que [“ninguém vem na monitoria”]. Por outro lado, deve-se destacar que elas são restritas às disciplinas de exatas, Matemática, Química e Física, e de Língua Portuguesa. [“Porque sempre tem essa questão do colocar o que é importante. Isso é questão de, isso é cultural, somente Física, Química e Matemática, é somente, então, a monitoria são só para as três disciplinas”], afirma uma das professoras. Já outro professor, [“Língua Portuguesa e Matemática geralmente acontecem”] em referência ao reforço oferecido pela escola.

Além do reforço, procura-se manter estrita supervisão sobre os casos tidos como necessitados de mais atenção, mantendo-se equipes capacitadas para tal. Um dos professores afirma sobre a equipe pedagógica do colégio em que atua,

[“Nosso colégio tem esse diferencial. O acompanhamento pedagógico é muito eficiente. A gente tem até, todas as nossas pedagogas são psicopedagogas, e psicopedagogas clínicas, têm capacidade de aplicar testes, verificar é, questões cognitivas, então elas tem um instrumental técnico e teórico pra poder falar ó, tem ou não tem. Precisa de uma, de um médico, porque que a gente já fez esse teste, essa pessoa precisa desse acompanhamento específico.”]

Outras vezes, os conselhos pedagógicos são apontados como mecanismos de acompanhamento, [“eu sei, assim, a gente costuma ter reuniões de conselhos, aí a gente diagnostica alguns casos a parte lá, de alunos que estão com dificuldade em determinada disciplina”]. A partir desses “diagnósticos”, as escolas buscam nas famílias as parceiras para a solução dos problemas. Há uma intensa crença, como vimos anteriormente, de que sem a parceria das duas instituições, escolar e familiar, não há como obter sucesso.

Assim, vemos uma instituição escolar limitada em suas ações e que vive no sonho de uma família estruturada e participativa a única forma de conseguir modificar seus problemas atuais ligados ao desempenho escolar. Podemos dizer que, apesar de não se furtar ao problema, a escola não o toma como fundamentalmente seu. É como se a seguinte mensagem fosse passada: Nossa parte nós fazemos, se não dá certo, a culpa não é nossa. E se a culpa não é da escola, ela tenderá a identificá-la em alguma das outras esferas, ou seja, a família, o grande

alvo, como vimos aqui, e a sociedade, que é considerada como responsável por corromper as demais e, por que não, o próprio estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao colocarmos em questão o inesperado de casos de fracasso escolar na classe média, o que podemos afirmar como conclusões? Antes de buscarmos por uma resposta única e absoluta para o problema, que entendemos, é impossível ser definido assim, pelo menos no modelo de trabalho que empreendemos, nos preocupamos, e isso se tornou mais forte quanto mais avançávamos em nossa pesquisa, em caracterizar e problematizar o máximo de fatores que pudessem nos ajudar a dar sentido à essas trajetórias escolares, até então, um tanto quanto enigmáticas. Ao não absolutizarmos qualquer fator, como também fez Lahire (2008), evitamos uma análise parcial e descontextualizada, em prol de um esforço de entendimento mais completo do problema e que leva em consideração a interdependência de fatores na explicação dos casos, afinal, “origem social”, “relação com o saber”, “ocupação profissional dos pais”, entre outros, não são fatores capazes de, isoladamente, “causarem” o fracasso escolar.

É desse esforço que nascem as conclusões que apresentamos a seguir. Ao nos desviarmos da tentativa de explicar a todo o custo o “porquê”, único e absoluto, e nos direcionarmos para entender o “como”, acreditamos que conseguimos ser honestos em nossas contribuições ao tema pesquisado, sem nos furtar da responsabilidade de, como dissemos na Introdução, sermos capazes de definir novas posições.

O tipo de relação entre os pais e a escolarização dos filhos: a qualidade faz toda a diferença

As três mães que possuem filhos em dificuldades escolares apresentam-se em nossa amostra bastante participativas em relação àquilo que se refere ao acompanhamento escolar. Elas, como professoras, mas principalmente como mães, vão à escola com frequência, conversam com os professores, tentam controlar a rotina dos filhos, buscam impor obrigações, zelam pelos horários, oferecem apoio em momentos de dificuldades, como em casos de recuperação, nos quais é comum o oferecimento de aulas de reforço etc. Desse modo, elas atendem as demandas por maior participação familiar na escola, como apresentamos nas discussões da categoria 1, Capítulo 3. Ainda assim, todo esse zelo não é suficiente para se evitar o fracasso escolar. Em contrapartida, no caso da estudante do Perfil 4, apesar de, no que tange ao protagonismo materno, encontrarmos uma regularidade, já que a mãe também é a grande responsável direta pela escolarização dessa aluna, verificamos um tipo de relação da família com a escolarização da filha que tem, nos parece, em sua “qualidade”, a grande chave de

sucesso. Nesse caso, os pais não se limitam a se colocarem enquanto gestores dessa trajetória, eles vivem-na com a filha, o que significa estudar junto, realizar pesquisas com a finalidade de dar suporte em suas demandas, deixar atividades de lazer para que se possa ter ao menos um momento do dia com a estudante, isso ocorre, por exemplo, em ocasiões especiais como no caso dos preparativos para o ENEM/vestibulares. Vemos nessa família que os pais vivem a cada momento a escolarização junto com a filha. É mais que um projeto da aluna e realizado por ela, trata-se de um projeto da família e realizado por todos. Acreditamos que esse tipo de relação, que vai além da posição de gestão encontrada nos Perfis 1, 2 e 3, é um elemento central para explicar o sucesso escolar da aluna do Perfil 4, e, inversamente, o fracasso dos demais de nossa amostra.

Notamos assim que o tipo de relação com a escolarização dos filhos que parece mais eficiente para a classe média, é aquele que combina gestão e parceria, ou coparticipação, a ponto de o investimento parental (pai e mãe) transformar-se em uma partilha, junto do(s) filho(s), do processo de escolarização. E o mais curioso é que a tão reivindicada presença dos pais na escola, que encontra eco principalmente nas vozes dos professores, não mostrou-se um fator tão relevante. Viver a escolarização junto com a filha não implica para os pais do Perfil 4 uma maior presença na escola, se comparado com a que foi apresentada pelo restante do grupo. Além disso, o pai dessa aluna possui o mesmo tipo de comportamento daqueles dos outros perfis, ou seja, segundo a professora entrevistada, [“Olha, o pai eu só o vi mesmo na formatura”].

É importante acrescentar que o tipo de relação que os pais desenrolam com a escolarização dos filhos pode, se não contribuir para situações de super sucesso escolar, como no caso da Rafaela, pelo menos, reduzir os danos de trajetórias de fracasso, e isso é nítido no Perfil 2. Nesse caso, mesmo que pontualmente, a mãe consegue intervir em um sentido mais intenso, digamos, avançando para a coparticipação. Se recordarmos os episódios em que ela própria trata de escolher, depois de uma pesquisa acurada, o colégio em que o aluno faria o Ensino Médio, e principalmente, quando, diante das dificuldades escolares, e da suposta ineficiência da escola, a própria mãe diz ter alfabetizado, em casa, o filho, conseguimos visualizar essa situação. Com isso, acreditamos que, se Paulo, mesmo diante das várias dificuldades, nunca foi reprovado, isso se dá muito em razão desses momentos de melhora “qualitativa” da participação, fundamentalmente, materna.

Dessa forma, pensamos ter aberto mais um caminho nas discussões sobre a relação família e escola. Se a presença dos pais no estabelecimento escolar não derivou em uma melhora qualitativa da relação desses com a escolarização dos filhos e, conseqüentemente, do

desempenho escolar, então deveríamos desestimular as políticas públicas que incentivam essa aproximação? Será que essa mesma tendência no que se refere ao tipo de participação, apresenta-se para outras camadas sociais? Como não podemos, com os dados aqui obtidos, responder a essas indagações, ficam as questões.

O sucesso escolar dá trabalho! (E não basta o trabalho da escola.)

Outra conclusão que podemos afirmar de nossa pesquisa é a de que o sucesso escolar dá trabalho. Ao contrário do que as teses bourdieusianas⁵⁶ poderiam propor, não bastam a posse de Capitais para que o fracasso esteja eliminado das possibilidades, e nossa amostra é prova disso.

Primeiramente, verificamos que, mesmo lidando com estruturas familiares em que a posse de Capital Cultural, na forma de titulação escolar, é um elemento marcante, e nas quais as questões econômicas permitem garantir acesso a serviços escolares, senão de excelência, pelo menos de qualidade marcadamente superior à média nacional, o fracasso escolar se apresentou de maneira bastante acentuada, como visto nos Perfis 1, 2 e 3. Por outro lado, na trajetória escolar de sucesso, o Perfil 4, por exemplo, uma tônica que se destaca é justamente a do esforço. Vejamos na voz da própria aluna e de sua professora. [“Às vezes eu ia dormir tarde por causa do cursinho, chegava em casa meia noite, no outro dia eu acordava 4 horas da manhã e estudava pra poder dar conta”], disse-nos a estudante em citação que fizemos no perfil. Já a professora, também em citação do perfil, [“Olha só, a Rafaela ela é uma aluna assim, comprometida, sabe, de uma determinação enorme”]. Mais do que se aproveitar de boas condições socioeconômicas, percebemos na trajetória de nossa aluna contraponto, uma dedicação e um esforço protagonistas, mostrando que mais que herdar uma posição, ela se apropriou de sua herança, no sentido de Singly (2009), transformando-a em uma trajetória escolar de excelência.

⁵⁶ Referimo-nos aqui, mais aos trabalhos inspirados pelas contribuições de Bourdieu, do que ao seu trabalho em si. Compreendemos que, quando Bourdieu fala da importância dos Capitais para a explicação das desigualdades escolares, ele não desconhece que o esforço individual é uma variável capaz de altear os destinos individuais. Ocorre que, sem considerar uma característica fundamental do Paradigma da Reprodução, que é o fato de este ter se direcionado para uma macro sociologia interessada em regularidades que intrigavam seus pesquisadores, ou seja, fundamentalmente, na pergunta: Porque os filhos das camadas populares, frequentemente, fracassam na escola? E não para o estudo das histórias individuais, muitos pesquisadores, posteriores à década de 1970, interpretaram, erroneamente, Bourdieu e o reprodutivismo, como estruturalistas que negavam toda e qualquer possibilidade à Ação. Faz-se mister lembrar que Bourdieu desenvolveu seu conceito de *habitus* exatamente preocupado com essa oposição entre Estrutura X Ação, e ainda assim, não foi poupado de críticas mal fundamentadas que o identificavam como exageradamente determinista.

Os hábitos de leitura e estudo ajudam-nos também a tomar um pouco melhor essa dimensão. Em nossa amostra, verificamos que os dois alunos que dizem sempre realizar suas tarefas escolares, Perfis 2 e 4, se saem melhor na escola do que os que dizem não realizarem com frequência, Perfis 1 e 3. Ainda mais, a aluna que diz ler frequentemente literatura, Perfil 4, se destaca entre os demais, inclusive em relação ao aluno do Perfil 2, que afirmam não ter o hábito de ler Literatura. Sabemos que, em primeiro lugar, nossa amostra não possui representatividade estatística, ainda assim, a tendência encontrada não parecer ser contraditória. Em segundo, temos também ciência que, em relação aos hábitos de leitura e estudo e seus impactos para o desempenho escolar, pode-se, e nós também o fazemos, questionar: Os alunos vão bem na escola porque leem e estudam rotineiramente, ou, os alunos leem e estudam rotineiramente porque se dão bem na escola? Diante dessa interrogação, com os dados que temos, interessa-nos mais reafirmar a correlação existente entre desempenho escolar, de um lado, e as tarefas escolares e o hábitos de leitura, do outro, do que compreendê-la por completo. Isso se impõe como uma tarefa para outra pesquisa.

Assim, e por fim, o que podemos afirmar é que, se estava certa a Sociologia da Educação das décadas de 1960/70 em afirmar a forte correlação entre origem social e desempenho escolar, hoje, trabalhamos no sentido de ampliar ainda mais a compreensão desse fenômeno, agora atentos para o interior dos processos educacionais. Com isso, podemos dizer, o sucesso escolar “dá trabalho”! E não basta o trabalho da escola, é preciso trabalho individual, ou seja, do estudante, como vimos no caso do Perfil 4, e da família, como vimos ao tratar da participação parental ao longo dessa dissertação. Caso contrário, as chances de fracasso escolar tornam-se bastante acentuadas.

O gosto pelos estudos, a relação com o saber e o acesso ao Ensino Superior: a classe média vai à faculdade

O acesso dos filhos ao Ensino Superior é para a classe média um objetivo ao qual ela está disposta a quase tudo para alcançá-lo. Essa é, sem dúvida, mais uma das principais conclusões deste trabalho.

De tal modo que, de maneira geral, encontramos famílias nas quais chegar a esse nível de ensino é quase uma obrigação para os estudantes, tendo os mesmos internalizado essa meta que, aparentemente, é inicialmente dos pais. Isso é perceptível quando relacionamos esse

ambicioso objetivo⁵⁷ com as disposições de gosto dos filhos dessa camada para o estudo. Em nossa amostra de quatro alunos, nenhum deles disse sentir prazer na tarefa de estudar e, nos três casos de fracasso, eles foram taxativos em afirmar que não gostam de estudar e que, se de alguma maneira o fazem, isso se dá em razão de perceberem na escola, e mais especificamente, nos diplomas escolares, senão a única, pelo menos uma saída razoavelmente concretizável, mesmo diante de escolaridades “acidentadas”, para garantirem um futuro que os mantenha na mesma condição de vida que detém, ou que os possibilite alguma ascensão. Lembremos de algumas passagens das entrevistas citadas nos perfis, como por exemplo, [“‘Véi’, estudar hoje é uma coisa que tem que ser prioridade porque tá cada dia mais difícil o mercado de trabalho”], (Perfil 3), ou então, [“Fazer um curso superior eu acho que é necessário pra arrumar um bom emprego, ter um trabalho, uma profissão”], (Perfil 2).

Essas passagens são também indicativas de outro elemento importante nessas trajetórias, a relação que esses estudantes e suas famílias travam com a escola e o saber. Excetuando-se o Perfil 4, que é justamente nosso caso de contraponto, em todas as outras três trajetórias escolares, percebemos uma relação muito mais “instrumental”, ou, nos termos que definimos nos perfis, “utilitarista”, do que “formadora”, ou se preferirmos, “diletante”. Notemos que a escola e o saber não são vistos com um fim em si mesmos, sendo que, uma relação bastante “pragmática”, do tipo - escola → conhecimento → diploma → mercado de trabalho - torna-se tônica, sobrepondo-se ao tipo de relação que percebemos apenas no Perfil 4, neste caso, mais “formadora” do que “utilitarista”⁵⁸. Estudar é importante para [“para alcançar os sonhos”], disse-nos Rafaela, opondo-se aos argumentos dos outros três colegas. Essa informação é relevante, já que, como vimos nas discussões da categoria 4, no terceiro capítulo, segundo Cosnefroy (2011, p.713), para a linha de pensamento da ESCOL, “uma relação com o saber mais favorável ao êxito escolar instaura-se quando os conteúdos escolares não se reduzem apenas a seu valor instrumental”.

Então, mesmo que esses alunos sejam tão pragmáticos a ponto de se relacionarem dessa forma com a escola e, ainda assim, desenrolarem trajetórias escolares em que a chegada ao

⁵⁷ É bom lembrar que, pelos dados da PNAD 2012, apenas 12% da população brasileira possui concluído o Ensino Superior.

⁵⁸ É bom deixar claro aqui que essa oposição entre um tipo de relação com a escola e o saber “formadora X instrumental” ou, “utilitarista”, só é possível de ser colocada nesses termos em teoria. De outro modo, dificilmente uma trajetória escolar será regida por uma relação exclusivamente “formadora” ou exclusivamente “utilitarista”. O que geralmente ocorre, na verdade, é o destaque, a sobreposição, de uma modalidade de relação sobre a outra. E isso não será diferente em nossa amostra. Basta lembrar que o “sonho” principal de Rafaela é o de se tornar Médica, ou seja, há aí também uma intenção profissional (pragmática) na relação dela com a escola. Por outro lado, vemos as mães dos Perfis 1, 2 e 3, matriculando seus filhos em colégios católicos, preocupadas que estão, com os “valores”, com a “família”.

Ensino Superior é vista como o fim necessário, e porque não dizer, natural, acreditamos que isso é fruto do fato de, tanto pais como filhos, compreenderem o “sendo do jogo” no qual estão inseridos, estando cientes da necessidade de formação escolar para filhos de famílias que carregam uma estrutura patrimonial razoavelmente limitada.

Assim, de um lado, os pais não concebem, de modo geral, a possibilidade de os filhos não ocuparem, no futuro, uma posição profissional que não dependa da educação universitária, basta lembrar a mãe do Perfil 2 quando perguntada se deseja que os filhos façam Ensino Superior, [“Tem que fazer, qualquer curso, mais tem que fazer”]. Acreditamos que, na concepção desses pais, não cursar uma universidade equivaleria ao rebaixamento das condições sociais de existência. Por sua vez, os filhos, incorporando o discurso parental [“se você não estudar, não vai ser ninguém na vida”], e que podemos dizer, é também o da escola, traçam estratégias, ou simplesmente vivem o sofrimento que é, para eles, estudar.

Desse modo, afirmamos que não importa o tipo de relação que a família e o estudante travarão com a escola, e nem mesmo o desempenho do aluno. Na classe média o Ensino Superior é uma meta que se deseja alcançar, mesmo que para isso sejam necessários altos investimentos, sejam financeiros, com o pagamento de bons colégios, professores particulares, e mesmo, a própria faculdade, sejam familiares, com o apoio aos filhos nas tarefas de casa, além do acompanhamento na escola. Com isso podemos dizer, os filhos da classe média vão à faculdade, disso eles (pais e estudantes) não tem dúvida. Cabe ao pesquisador, entretanto, se perguntar sobre o futuro escolar de boa parte dessa população, quando consideramos que, apesar de todas as políticas de ampliação do acesso dos últimos anos, ainda assim, a formação em nível superior é um privilégio de poucos no país.⁵⁹ Ou ainda, quais estratégias essas famílias

⁵⁹ Para esta primeira indagação, temos uma pista que gostaríamos de compartilhar. Assim como na escolarização básica existem os estabelecimentos especializados em atender à um público que, além de não confiar na escola pública (os pais), não se adapta bem às escolas particulares mais exigentes (os filhos), os chamados “*établissements de rattrapage*”, é possível pensar em instituições de Ensino Superior que cumpram papel semelhante, neste caso, atendendo a um público que, ou não conseguiu acesso ao Ensino Superior público, em razão, fundamentalmente, da forte concorrência, ou já se orientou diretamente para escolas particulares que, ou oferecem cursos “inovadores”, principalmente em áreas tecnológicas e/ou artísticas, que chamam bastante atenção dos filhos da classe média e das elites, ou que oferecem cursos tradicionais, como, por exemplo, Direito e Administração, primeiramente com modalidades de acesso (vestibulares) muito menos concorridos e, em segundo lugar, com ênfase na atuação profissional, na maior parte das vezes, inclusive, sem nenhuma preocupação com formação para a pesquisa. Lembremos o trabalho de Nogueira (2004) no qual a pesquisadora mostrou como, em trajetórias escolares de filhos de empresários, o interesse pelo mundo profissional sobrepôs-se ao interesse pelo mundo da escola, e acrescentamos nós, pelo mundo acadêmico. Foi por isso que optamos pela utilização do termo “faculdade” e não “universidade”, para tratar do futuro desses estudantes. É que o primeiro, consegue definir melhor a posição desses setores sociais em relação ao curso superior. Entendendo seu uso de maneira pejorativa, a faculdade é menos legítima que a universidade, já que se materializa em instituições (essencialmente as particulares) onde encontramos um forte desinteresse pelo mundo da pesquisa e uma quase inexistente atenção à extensão universitária, que somados ao ensino, configuram a tríade formadora da universidade de excelência, na maioria absoluta dos casos, pública.

traçam na tentativa de garantir aos filhos o máximo de capital escolar e cultural, de modo que eles possam, mais tarde, convertê-los em capital profissional? E mais, os investimentos familiares se estendem para além da escolarização básica?

Tensão e conflito: uma constante

Uma marca que caracteriza as trajetórias escolares nos meios em que pesquisamos é o alto grau de tensão e a forte presença do conflito, não somente entre escola e família, mas também entre os familiares. Como vimos nas discussões da categoria 5, Capítulo 3, a existência de tensões, acreditamos, é inerente às trajetórias escolares, principalmente na classe média. O destaque desse trabalho para essa categoria se dá na intensidade dessas tensões, bastante visíveis em todos os perfis, em especial nos Perfis 1, 3 e 4, se bem que por razões diferentes entre os dois primeiros e o último. Como dependem em alto grau do sucesso escolar para a continuidade da posição, ou mesmo para a ascensão social, essas famílias viverão constantemente momentos de tensão, sendo que, pelo menos do que foi possível apreender de nossas análises, serão as mães e, em segundo plano os estudantes, os maiores afetados por sentimentos de ansiedade e culpa.

Os pais se desentendem, acusam as escolas, as mães se culpam, os pais (homens) e mesmo as mães brigam com os filhos exigindo melhores resultados diante dos investimentos por eles realizados, os filhos, por sua vez, se repreendem, internalizam sentimentos de culpa, desejam parar de estudar e, como isso não se mostra possível, se perdem em estratégias, ou na falta delas, que os levam a seguidos fracassos, reduzindo as expectativas das famílias sobre o potencial de sua escolarização. Essa é uma tônica constante das tensões que percebemos nas trajetórias dos Perfis 1, 2 e 3. Entretanto, mesmo na trajetória de sucesso escolar, como ocorre no Perfil 4, os conflitos, angústias e tensões são elementos presentes, se bem que em razão de uma outra ordem de fatores. O problema aqui é que as expectativas familiares são muito elevadas e a estudante nem sempre conseguiu conviver com elas de maneira amistosa. Em certa ocasião, foi repreendida pela avó, que a chamou de covarde por pensar em desistir de cursar Medicina, teve de conviver com a pressão dos familiares pelo seu sucesso no vestibular e, por fim, ela teve que aprender a conviver com as próprias cobranças, não menos impiedosas que as dos familiares, e que quase lhe custaram a boa condição de saúde para realização das provas do ENEM.

Mas essas tensões e ansiedades afetam também os professores. Esses, apesar de, como vimos atrás, não se considerarem como responsáveis diretos pelo mau desempenho de seus alunos, ainda assim angustiam-se diante de situações que têm dificuldades de entender. Basta lembrar dos discursos que citamos no Capítulo 5. [“Eu não entendo os meus alunos. Eu não consigo entendê-los nas suas ânsias”] disse-nos um professor. Por sua vez, uma professora considerou, [“Eu acho os jovens hoje com uma, eles são tão difi... assim, que, não estão difíceis não, eles estão tão complicados hoje”], e completa, [“É uma geração tão diferente que eles tão querendo o quê?”]. Porém, lembremos, essas angústias põem muito pouco a prova a escola e o trabalho pedagógico, já que esses docentes não costumam questionar seu trabalho e quando o fazem, parecem mais reafirmá-lo do que problematiza-lo.

Assim, podemos compreender que, quanto maior for a dependência das famílias em relação à escola para a manutenção e/ou ascensão sociais, maiores serão as tensões, como confirmam as pesquisas que citamos na categoria 5, Capítulo 3. Isso ocorre, desde que a disposição para investir e as expectativas escolares obedeçam a relação diretamente proporcional a essa dependência. Além disso, essas tensões não se restringem ao ambiente familiar, chegam até a escola, na figura de professores que refletem e, com isso, vivem os problemas e as angústias de ser professor, embora tenhamos de ressaltar que, poucas vezes, essa reflexão docente levará a uma postura de responsabilização que pudesse impactar nas práticas docentes, como vimos no Capítulo 5.

Ser filho de professor é?

Preferimos responder a essa provocação de maneira negativa, ou seja, ser filho de professor não é uma garantia de se obter sucesso na escola. Essa é mais uma conclusão que obtivemos de nossa pesquisa.

Ainda que por acaso, acabamos por constituir uma amostra de quatro famílias nas quais todas as mães eram professoras. Essa informação tornou-se muito relevante em nossa análise pelo fato de estarmos particularmente interessados em trajetórias escolares de fracasso escolar. Assim, foi ao mesmo tempo uma surpresa e um achado termos lidado com quatro mães docentes.

Se vimos nas discussões da categoria 1, no Capítulo 3, que a participação parental é hoje demandada, e isso até mesmo pelas próprias famílias. E se vimos também que isso elevou as responsabilidades dos pais sobre os resultados escolares, levando até mesmo à definição, por

Brown (1990), da noção de “parentocracia”. E se, além de tudo, os pais professores são considerados como aqueles que, em razão de sua inserção profissional dentro do sistema escolar, melhores condições teriam de ajudar os filhos em suas trajetórias escolares, percebemos que as mães/professoras por nós estudadas, muito em razão da profissão, realmente conhecem o sistema escolar e têm condições mínimas para avaliarem as escolas, os professores e a situação de seus filhos, corroborando com as pesquisas apontadas na categoria 1, Capítulo 3. Entretanto, mesmo diante de todas essas possibilidades obtidas através da formação e da experiência profissionais, elas não foram capazes, em três dos quatro casos, de livrarem seus filhos de situações de fracasso escolar. Por isso afirmamos: ser filho de professor não é uma garantia de sucesso escolar.

Com os dados que obtivemos em nossa pesquisa, não é possível afirmar nenhuma correlação que possa esclarecer essa situação. Pode-se pensar que, de alguma maneira, os pais professores não conseguem mobilizar sua competência pedagógica para o sucesso da escolarização dos filhos. De todo modo, o capital social e o informacional (que se tem em razão da vida na escola) não deixam de funcionar nesses casos, tornando-se elementos importantíssimos para a minimização dos efeitos do fracasso escolar. Basta lembrarmos da intensa mobilização das mães professoras que analisamos, responsável por, principalmente no Perfil 2, garantir a continuidade das trajetórias escolares dos filhos.

O protagonismo materno e a “meia verdade” da ausência paterna

Por último, podemos inferir, a partir dos casos estudados, que ainda hoje, mesmo com a emancipação feminina e a entrada maciça da mulher no mercado de trabalho, o acompanhamento da escolarização dos filhos continua sendo tarefa eminentemente feminina.

Em todos os perfis, percebemos, tanto na voz das mães como dos professores, o discurso de que cabe a elas (às mães) zelarem pelo sucesso escolar dos filhos. Essa é uma situação tão séria que, em determinado momento, como vimos no Capítulo 5, uma das professoras chega até mesmo a contestar a entrada da mulher no mercado de trabalho, em razão de suas supostas consequências negativas para a educação dos filhos, [“Vou te falar a verdade, os filhos que as mães não trabalham você precisa ver que show de bola que é aqui na escola.”]⁶⁰. É curiosa essa posição, se notarmos que é apresentada por uma mãe/professora. E é mais curiosa ainda já que

⁶⁰ Como fizemos no Capítulo 5, no qual também consta essa citação, não identificamos a origem, como forma de proteger os participantes da pesquisa de possíveis constrangimentos.

os filhos dessa docente apresentam, segundo ela mesma, bom desempenho escolar. Em outro caso, mesmo diante de uma situação de desemprego do marido e de dupla jornada da esposa, ainda assim, coube à mãe do Perfil 4 zelar pelas obrigações escolares da filha, já que o pai não assumiu essa tarefa. Além disso, são as mães que frequentam a escola, as reuniões de pais (que deveriam se chamar reuniões de mães), que regulam os tempos em casa, que fiscalizam os deveres de casa, enfim, que administram a escolarização dos filhos. Mas isso não significa que os pais estejam totalmente omissos.

Ao contrário do que dizem os professores, os pais (homens) não estão totalmente desligados da escolarização dos filhos. Ocorre que eles realmente atribuem às mães as maiores responsabilidades sobre a vida escolar da prole, assim, esses pais não costumam frequentar a escola, exceto em momentos de festividades ou, inversamente, em casos de extrema urgência ou necessidade, como em razão de graves problemas disciplinares ou de desempenho⁶¹, por exemplo. Além disso, não são afeitos aos contatos com os professores. Por outro lado, em casa, são figuras sempre requeridas para resolver as dificuldades em relação aos deveres de casa⁶², lembremos que trabalhamos com uma classe média escolarizada, e mantêm uma figura de última autoridade, sendo a instância que costuma socorrer a autoridade materna, quando essa já não mais surte efeito. Eles também atuam nos momentos de maior tensão, quando da notícia de resultados negativos, e se propõem a penalizar os filhos diante do não cumprimento de suas obrigações, como vimos no Perfil 3. Assim, a ausência paterna é uma “meia verdade”, isso porque pode ser verificada se levarmos em conta apenas o âmbito da relação/contato direto com a escola, porém, quando analisamos de modo mais profundo a implicação desses pais, vemos que eles não deixam de estarem presentes na escolarização dos filhos, mesmo que em menor escala que as mães. Acreditamos que todo esse discurso docente sobre a ausência paterna, mais do que na observação, está relacionado, se não calcado, a um segundo discurso presente nas falas de nossos docentes tratado no Capítulo 5, o da desestruturação familiar. Apesar de não deixarem explícito o que seria uma família estruturada ou desestruturada, os professores sinalizam entender que qualquer arranjo que não o formado por pai, mãe e filhos, residindo na

⁶¹ Vale destacar que existem casos mais graves onde, mesmo convocado a se apresentar na escola, o pai não o faz. Isso aconteceu, como vimos, com o pai do Perfil 1.

⁶² É comum, quando da indisponibilidade dos pais (ambos) para ajudarem os filhos com as tarefas e dificuldades escolares, o recurso as “aulas de reforço”, como vimos nas discussões da categoria 3, no capítulo 3. Por vezes, sabemos, a contratação de professores particulares visa a substituição dos pais como responsáveis diretos em acompanhar os filhos na escola, recobremos o caso da escola de reforço que, com autorização formal feita por procuração, substituiu a figura parental nas reuniões escolares por funcionários seus, como vimos no capítulo 5. Ainda assim, pelo menos em nossos casos, mesmo quando o recurso ao reforço se apresenta, a ajuda dos pais (ambos) ainda é vista como possível recursos diante das tarefas e dificuldades escolares.

mesma moradia e vivendo a partir dos valores burgueses e cristãos tradicionais, é digno da alcunha de “desestruturado”. Assim, se os pais (mãe e/ou pai) não participam da escolarização dos filhos, isso ocorre em razão da desestruturação da família, da falta de valores, afinal, como nos disse a professora do Perfil 4, [“Eu falo isso até por experiência, eu tenho dois filhos já rapazes e tudo, se a gente valoriza vai pra frente, se não valoriza a família não, não vai não”]. Desse modo, os professores costumam atribuir à família as razões da situação escolar do filho, seja ela qual for. Isso, apesar de não acreditarmos ser intencional, tem a dupla vantagem de identificar os supostos responsáveis pelo problema e de livrar a escola e os professores de qualquer responsabilização maior.

Com isso, podemos concluir que a participação parental é um fato. Mais uma vez, ao contrário do discurso dos professores, e indo no mesmo sentido daquilo que foi encontrado por Lahire (2008) para as camadas populares, a omissão parental é um mito, ainda que a presença dos pais (homens) na escola seja rarefeita.

Nesse caso, gostaríamos de deixar uma provocação. Se é verdade que as mulheres são mais implicadas na escolarização dos filhos do que os homens, e que um tipo de responsabilização que passe pela coparticipação, pela parceria, parece ser mais eficiente. Se levarmos em conta ainda que, para que possa haver parceria, é preciso que os pais tenham alcançado pelo menos o mesmo nível de estudos em que os filhos se encontram, então, aumentar os investimentos em educação feminina parece uma boa política educacional no sentido de se aumentar a competência escolar de nossas crianças. É exatamente nesse sentido que surge uma das conclusões do estudo de Barbosa (2009), no qual a autora afirma, referindo-se à variável “efeitos da escolaridade da mãe sobre o desempenho escolar”: “essa variável é crucial para a definição das trajetórias educacionais (e sociais, é claro!) de crianças e jovens. Silva e Hasenbalg (2000) demonstraram a centralidade dela na melhoria do desempenho do sistema educacional brasileiro”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABEP. **CCEB 2009**: Base LSE 2009. 2009. Disponível em <<http://www.abep.org/new/criterioBrasil.aspx>>. Acesso em: 27/03/2014.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita. **Esforço contínuo**: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP. [2006]. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ALTHUSSER, L. P. (1970). **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ALVES MAZZOTTI, Alda Juddith e GEWANDSZAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa qualitativa e quantitativa. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.
- ARONSON, P. P. *El retorno de la teoria del Capital Humano*. In: **Fundamentos em Humanidades**, año VIII, n, II, p. 9-26. 2007.
- BALLION, Rrobert. *L'argent et l'école*. Paris: Pernoud/Stock, 1977. In: NOGUEIRA, Maria Alice: **Favorecimento econômico e excelência escolar**: um mito em questão. Rev. Bras. Educ., Ago 2004, n°.26, p.133-144. ISSN 1413-2478. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14132478200400020001&lng=en&nrm=iso>.
- BARBOSA, M. L. O. **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à Sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.
- BERNSTEIN, B. *Class, code and control*. Londres: Routledge & Kegan Paul, Vol.1,1971.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, código, controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BONÉRY, Stéphane. "Fracasso escolar". (Verbete). In : VAN ZANTEN, Agnès (coordenação). **Dicionário de Educação**. p. 432-434. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.
- BAUDELLOT, C. ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero, 1971.
- BOWLES, S. GINTIS, H. *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Londres: Routledge & Kegan Paul. 1971.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *Les heritiers: les etudiants et la culture*. Paris: Ed. Minuit, 1964.
- BOURDIEU, Pierre. *La reproduction: elements pour une theorie du systeme d'enseignement*. Paris: Ed. Minuit, 1970.

- BOURDIEU, Pierre. “*The forms of Capital*”. IN: RICHARDSON, E. ***Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education***. Greenwood press, p. 241-58, 1986.
- BOURDIEU, P (1966). “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 9ª Ed. – Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, P. **O Senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BRANDAO, Zaia; MANDELERT, Diana; PAULA, Lucília de. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 126, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01001574200500030001&lng=pt&nrm=iso>.
- BRANDÃO, Z. **Práticas Cotidianas na Escola e na Família**. Hipóteses sobre a constituição de habitus escolares. 33ª ANPED, Caxambú, 2010.
- BRANDÃO, Z. CARVALHO, C. P. **Processos de produção das elites escolares**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 507-522, abr.-jun. 2011, Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- BRANDÃO, Z. LELLIS, I. **Elites acadêmicas e escolarização dos filhos**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 509-526, agosto 2003 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Brown, P. ***The third wave: education and the ideology of parentocracy***. British Journal of Sociology of Education, 11 (1), p. 65-85, 1990.
- CARVALHO, Maria E. P. “Entre a escola e a família: A instituição informal do reforço escolar”. IN: ROMANELLI, G., NOGUEIRA, M. A., ZAGO, N. (orgs). **Família e Escola: Novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARTIER, R. **Do códice ao monitor: A trajetória do escrito**. Estudos Avançados. 8(21), 1994.
- Coleman, James. **Equality of Educational Opportunity**. Washington, DC, US Department of Education, 1966.
- COSNEFOY, L. Saber (Relação com). (Verbetes). IN : van ZANTEN, Agnès (coordenação). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011. p. 712-714.
- DANDURAND, P.; OLIVIER, E. **Os paradigmas perdidos: ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto**. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 3, p. 120-141, 1991

- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FERREIRA, R. A. **Sociologia da Educação**: uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da sociologia do conhecimento. Revista Lusófona de Educação, 2006, 7, 105-120
- FONSECA, Maria Manuel Vieira da. **Educar herdeiros**. Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas. Fundação Calouste Gulbenkian. 2003.
- FORQUIN, J. C. **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FREIRE, P.(1974). **Pedagogia do Oprimido**. 44ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIL, A. C. **Administração de recursos humanos**: um enfoque profissional. Atlas. São Paulo, 1994.
- GIROUX, H. **Pedagogia radical** – Subsídios. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LAACHER, Smäin. *L'école et ses miracles: Notes sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées*. Politix, Paris, n. 12, p. 25-37, 1990.
- LACERDA, Wânia Maria Guimarães. **Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis**: o caso dos iteanos. [2006]. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.
- LAURENS, Jean-Paul. *I sur 500: la réussite scolaire em milieu populaires*. Toulouse: Presses Universitaires Du Mirail, 1992.
- MARX, Karl (1859). Crítica à Economia Política. IN: _____. **Contribuição para a crítica da Economia Política**. Lisboa: Estampa, 1973.
- MEZZOMO, R. J. A excelência escolar: Um estudo sobre estratégias educativas em famílias com filhos de rendimento escolar elevado. Dissertação. Blumenau, SC: Universidade Regional de Blumenau, 2008.
- MILLET, M. & THIN, D. *Remarques provisoires sur les « ruptures scolaires » de collégiens de familles populaires*. **Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle, Le Décrochage scolaire**, vol. 36, nº1, p. 109-129, 2003.

- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Sociologia do Currículo: Origens, desenvolvimento e contribuições.** Em aberto. Brasília, ano 9. N. 46. abr./jun., 1990.
- NERI, Marcelo. **A nova classe média : o lado brilhante da base da pirâmide.** São Paulo : Saraiva, 2011.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, Saber e Produção, em Marx e Engels.** São Paulo: Cortez, 1990.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: Notas em vista da construção do objeto de pesquisa. **Teoria & Educação.** Nº 3. Porto Alegre, 1991.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]. 1998, vol.8, n.14-15
- NOGUEIRA, Maria Alice. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. IN: ALMEIDA, A. F. NOGUEIRA, M. A. (orgs.). **A escolarização das elites.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **RBE**, n. 26. Maio/Jun./Jul./Ago 2004.
- NOGUEIRA, M. A. **Família e escola na contemporaneidade:** os meandros de uma relação. **Educação e Realidade.** Jul./Dez. 2006
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação.** 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escolas: Novas perspectivas de análises. **Currículos sem fronteiras**, vol. 10, nº 1, p. 212 – 231, jan./jun. 2010.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. IN: ROMANELLI, G., NOGUEIRA, M. A., ZAGO, N. (orgs.). **Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- NOGUEIRA, Maria Alice. “No Fio da navalha – A (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular”. IN: ROMANELLI, G., NOGUEIRA, M. A., ZAGO, N. (orgs.). **Família e Escola: Novas perspectivas de análise.** Petrópolis, RJ : Vozes, p. 109 – 130, 2013.
- NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. Efeito pai professor: o impacto da profissão docente na vida escolar dos filhos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2013a, vol.18, n.52, pp. 65-79. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100005>.
- PARSONS, T. **Classe como Sistema Social.** Traduzido de *Studies in Adolescence*, editado por R. R. Grindev, Nova York, 1963, pag. 28 – 49. 1968

- PIOTTO, Débora Cristina. **As exceções e suas regras: estudantes de camadas populares em uma universidade pública.** [2007]. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- POCHMANN, Marcio. **Nova classe média? : o trabalho na base da pirâmide social brasileira.** São Paulo : Boitempo, 2012.
- PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares.** [1993]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1993.
- QUINTANEIRO, T. ET AL. **Um toque de clássicos.** Marx, Weber e Durkheim. 2ª ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- RESENDE, T. F. Pela “janela” do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias. IN: ROMANELLI, G., NOGUEIRA, M. A., ZAGO, N. (orgs.). **Família e Escola: Novas perspectivas de análise.** Petrópolis, RJ : Vozes, p. 199 – 219, 2013.
- RESENDE, Tania de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques M.; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 32, n. 117, dez. 2011 . Disponível:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302011000400004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos:14 jul. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400004>.
- ROCHEX, Jean-Yves. **Se sens de l’expérience scolaire: entre activité et subjectivité.** Paris: PUF, 1995.
- SILVA, Jaílson de Souza. **Por que uns e não outros? Caminhada de estudantes da Maré para a Universidade.** [1999]. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- SINGLY, François. A apropriação da Herança Cultural. **Educ. Real.** Porto Alegre, RS, Vol. 34, Nº 1, p. 9 a 32, jan/abr. 2009.
- SIROTA, R. **A escola primária no cotidiano.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.
- SIROTA, R. Le métier d’élève. IN: Forquin, J.C. (org.). **Sociologie de l’éducation: nouvelles approches, nouveaux objets.** Paris. INRP, p. 149-172, 2000.
- SOUZA, P. R. A universidade e a crise da educação. 1990. IN: NOGUEIRA, Maria Alice. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. IN: ALMEIDA, A. F. NOGUEIRA, M. A. (orgs.). **A escolarização das elites.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- SOUZA, Maria do Socorro N. Medeiros. **Do seringal à Universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre.** [2009]. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

- SOUZA, J. **Os batalhadores brasileiros**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2010.
- SOUZA, A.; LAMOUNIER, B. **A classe média brasileira: Ambições, valores e projetos de sociedade**. São Paulo: Campus/Elsevier, 2010.
- TERRAIL, Jean-Pierre. L`issue scolaire: de quelques histoires de transfuges. In: **Destins ouvriers: La fin d`une classe?** Paris: Presses Universitaires de France, 1990, p. 223-258.
- Van ZANTEN, A. (coord). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- VINCENT, G; LAHIRE, B; THIN, D. **Sobre a história e teoria da forma escolar**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.33, p. 07- 48, jun. 2001.
- VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. 239p. (Tese) Belo Horizonte, MG: FaE/UFMG, 1998. <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-85SJUP>
- VIANA, M. J. B. **Práticas de socialização em famílias populares e a constituição de dispisções temporais facilitadoras de longevidade escolar nesses meios**. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Grupo de trabalho: “Educação e Sociedade”. UFPE, Recife, PE 2007.
- XAVIER, A. L. **Jovens Elites Escolares: uma análise sociológica dos hábitos de leitura**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC, 2009.
- ZAGO, Nadir. **Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas**. *Paidéia*, Ribeirão Preto p. 70-80, 2000.
- ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. ANPED - GT SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, *Anais*. Caxambu, 2005.
- ZÉROULOU, Zaihia. **La réussite scolaire des enfants d`immigrés: l`apport d`une approche en termes de mobilisation**. *Revue Française de Sociologie*, [S.l], v. 29, n. 3, p. 447-40, 1988.

ANEXOS

Planilha 1

	PERFIL 1				PERFIL 2			
	PAI		MÃE		PAI		MÃE	
FORMAÇÃO	Superior		Superior		Superior		Superior	
ATIV.PROFISSIONAL	Analista de Higiene Ocupacional		Professora		Engenheiro		Professora**	
	AVÔ	AVÓ	AVÔ	AVÓ	AVÔ	AVÓ	AVÔ	AVÓ
FORMAÇÃO	Superior	4ª SÉRIE	Ens. Médio	4ª SÉRIE	N/I ³	4ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
ATIV.PROFISSIONAL	Contador	D. de casa	Téc. Química	D. de casa	Func. dos Correios	D. de casa	N/I ³	D. de casa
	PERFIL 3				PERFIL 4			
	PAI		MÃE		PAI		MÃE	
FORMAÇÃO	Fundamental Incomp.		Superior		Superior		Superior	
ATIV.PROFISSIONAL	Pequeno proprietário		Professora		Funcionário público***		Professora	
	AVÔ	AVÓ	AVÔ	AVÓ	AVÔ	AVÓ	AVÔ	AVÓ
FORMAÇÃO	8ª SÉRIE	N/E ¹	4ª SÉRIE	6ª SÉRIE ²	Superior	Sup. Incomp.	4ª SÉRIE	Ens. Fund.
ATIV.PROFISSIONAL	Vereador	D. de casa	N/I ³	D. de casa*	Advogado	D. de casa	N/I ³	Prof. Primária

1 - Não estudou, mas sabia ler e escrever

2 - Obtida via EJA

3 - Não informado

* - Trabalho informal (verdureira/ vendedora de AVON)

** - No momento da entrevista estava desempregada e não buscava por outro trabalho

*** - Procurador Municipal

Fracasso escolar na classe média: o inesperado em questão

Pesquisa de Mestrado desenvolvida por Rodrigo Antônio Simões da Silva Pena sob orientação do Prof. Dr. André Márcio Picanço Favacho.

Entrevista aos estudantes.

Nome:

Série:

Dia:

Horário de realização:

Local de realização:

Obrigado por aceitar a participar de nossa pesquisa respondendo a essa entrevista. Além das questões programadas, outras poderão ser feitas de acordo com o transcorrer de nossa conversa, que tem tempo estimado em pouco mais de 1h. Ressalto mais uma vez que sua participação é livre, e que você poderá, sem qualquer prejuízo e a qualquer momento, deixar de responder a quaisquer perguntas ou à entrevista como um todo, de todo modo, espero que possamos torna este um momento agradável e que você possa sentir-se à vontade durante todo o tempo.

1- Então, para começar, quantos anos você tem e em que cidade nasceu?

R:

2- Você estuda na (nome da escola) há quanto tempo?

R:

3- Você gosta de estudar nessa escola? O que o faz gostar (ou não) de estudar nela?

R:

4- Você poderia me dizer o que seus colegas dizem de como é estudar em sua escola? Por favor, aponte os fatores positivos e os negativos apresentados por eles.

R: POS:

NEG:

5- Geralmente, como você faz para estudar: na sala de aula, em casa e, se frequentar, no reforço?

R:

6- Você já pensou em que profissão seguir no futuro? Qual é a relação da escola e do conhecimento nela obtido com esta carreira?

R:

7- Você está lendo algum livro neste momento? Qual?

R:

8- Você se lembra do último livro que você leu?

R:

9- O que você mais gosta de ler: revistas, jornais, livros, notícias da internet, outros?

R:

10- E seus pais, você sabe se eles estão lendo algum livro neste momento? Qual?

R:

11- Como sabemos, nem todos os alunos se dão bem na escola. Como você se define enquanto aluno? Você acha que vai bem ou mal nos estudos?

R:

12- Você poderia descrever para mim como você estuda em casa?

R:

13- Você costuma solicitar ajuda dos seus pais com as tarefas de casa? Quando solicita, ela sempre acontece?

R:

14- Você participa de alguma atividade fora da escola (como, por exemplo, times de futebol, bandas de música, organizações políticas, ONGs, ação comunitária, ou outros)?

R:

15- Você acha que essas atividades contribuem positiva ou negativamente para sua escolarização?

R:

16- Você poderia resumir suas atividades rotineiras dividindo por manhã, tarde e noite?

R:

17- Todos dizem que estudar é importante, o que sua escola diz sobre isso? E na sua casa, seus pais, o que dizem? Seus amigos pensam da mesma forma? E você, o que acha?

R:

Muito obrigado por sua participação. Espero não ter extrapolado suas expectativas em relação ao tempo e ao assunto da pesquisa, caso isso tenha ocorrido, peço desculpas.

Os resultados do trabalho se tornarão públicos a partir da defesa da dissertação, em data ainda a ser confirmada, sendo que você terá amplo e irrestrito acesso a eles. De qualquer forma, ressalto que o que se tornar público serão apenas os resultados e que, sua identidade jamais será revelada, sendo seu nome trocado por um pseudônimo para que tal possa ser garantido.

Fracasso escolar na classe média: o inesperado em questão

Pesquisa de Mestrado desenvolvida por Rodrigo Antônio Simões da Silva Pena sob orientação do Prof. Dr. André Márcio Picanço Favacho.

Entrevista aos familiares responsáveis.

Nome:

Relação familiar com o estudante analisado:

Dia:

Horário de realização:

Local de realização:

Obrigado por aceitar a participar de nossa pesquisa respondendo a essa entrevista. Além das questões programadas, outras poderão ser feitas de acordo com o transcorrer de nossa conversa, que tem tempo estimado em pouco mais de 1h. Ressalto mais uma vez que sua participação é livre, e que você poderá, sem qualquer prejuízo e a qualquer momento, deixar de responder a quaisquer perguntas ou à entrevista como um todo, de todo modo, espero que possamos torna este um momento agradável e que você possa sentir-se à vontade durante todo o tempo.

1- Então, para começar, quantos anos o senhor (a) tem, e em que cidade nasceu?

R:

2- Qual é o seu estado civil?

R:

3- Qual é o seu nível de escolaridade? Em que área se graduou?

R:

4- *Apenas em caso de graduados:* gostaria de ter estudado mais?

R:

5- A escola em que o Sr.(a) estou por mais tempo era pública ou privada? E a Universidade?

R:

6- De que forma o (a) Sr.(a) acompanha a escolaridade de seu filho (a)?

R:

7- O Sr. (a) saberia me dizer em que ano escolar ele se encontra?

R:

8- Das faixas de renda abaixo, em qual se encontra seu domicílio?

a) até 6 SM b) entre 6 e 8 SM c) entre 8 e 10 SM d) entre 10 e 12 SM e) acima de 12 SM

9- O Sr.(a) vai frequentemente à escola conversar com os professores e/ou diretor?

R:

10- Como o Sr.(a) avalia o desempenho dele(a)?

R:

11- O Sr.(a) poderia traçar um perfil genérico de quem seria seu filho enquanto estudante?

R:

12- Em casa, o (nome do estudante) demonstra gostar de estudar?

R:

13- Como informado ao Sr.(a), essa pesquisa estuda casos de fracasso escolar entre estudantes originários de famílias onde os pais conquistaram um alto nível de escolaridade e assim, teriam apresentado bom desempenho durante sua vida escolar e acadêmica. O (nome do aluno) foi por mim selecionado entre os estudantes da escola dele que apresentariam tal característica. O senhor concorda com essa seleção?

R:

14- O Sr.(a) acredita que possa haver alguma relação direta entre a escolaridade dos pais e a dos filhos?

R:

15- *Em caso de pais com mais de um filho(a):* Como o Sr.(a) avalia o desempenho escolar do(s) irmão(s) do (nome do aluno)?

R:

16- Em sua opinião, o que poderia explicar uma situação como essa? (Semelhança ou distinção nos desempenhos).

R:

17- Em relação à escolarização do (nome do aluno), o Sr.(a) acha que a escola têm alguma responsabilidade direta pelo desempenho abaixo do esperado? Se não, de quem seria essa responsabilidade?

R:

18- Como é a conduta escolar do (nome do aluno) em casa? Ele estuda, possui horário para isso, gosta de realizar suas tarefas escolares etc.?

R:

19- Como o Sr.(a) o (a) ajuda com as tarefas escolares?

R:

20- O (nome do aluno) lê livros com qual frequência?

R:

21- Nas práticas diárias do (nome do aluno), o Sr.(a) identificaria fatores relevantes para explicarmos o desempenho escolar apresentado por ele?

R:

22- E o Sr.(a) poderia me citar alguns deles? (Se possível, pelo menos dois.)

R:

23- O Sr.(a) acredita na influência de fatores extra classe, como a participação em entidades da organização civil, equipes desportivas, grupos políticos, entre outros poderia ser um fator de relevância para estes casos? O (nome do aluno) participa de algum grupo destes?

R:

24- Quanto tempo em média o Sr.(a) passa fora de casa durante um dia, seja por razões de trabalho ou outra de ordem diversa? E seu cônjuge (quando for o caso)?

R:

25- Durante este período, a quem cabe a responsabilidade sobre o (nome do aluno)?

R:

26- O Sr.(a) acredita que isso pode influenciar o desempenho escolar dele(a)?

R:

27- Com qual frequência o (nome do aluno) assiste a televisão ou usa o computador?

R:

28- O Sr.(a) acredita que isso possa influenciar o desempenho escolar dele(a)?

R:

29- Por fim, o Sr.(a) acredita que o baixo desempenho escolar possa ter causas genéticas?

R:

Muito obrigado por sua participação. Espero não ter extrapolado suas expectativas em relação ao tempo e ao assunto da pesquisa, caso isso tenha ocorrido, peço desculpas.

Os resultados do trabalho se tornarão públicos a partir da defesa da dissertação, em data ainda a ser confirmada, sendo que você terá amplo e irrestrito acesso a eles. De qualquer forma, ressalto que o que se tornar público serão apenas os resultados e que, sua identidade jamais será revelada, sendo seu nome trocado por um pseudônimo para que tal possa ser garantido.

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Fracasso escolar na classe média: o inesperado em questão

Pesquisa de Mestrado desenvolvida por Rodrigo Antônio Simões da Silva Pena sob orientação do Prof. Dr. André Márcio Picanço Favacho.

Entrevista aos profissionais das escolas.

Nome: _____ Instituição: _____

Cargo ocupado: _____

Dia: _____ Horário de realização: _____

Local de realização: _____

Obrigado por aceitar a participar de nossa pesquisa respondendo a essa entrevista. Além das questões programadas, outras poderão ser feitas de acordo com o transcorrer de nossa conversa, que tem tempo estimado em pouco mais de 1h. Ressalto mais uma vez que sua participação é livre, e que você poderá, sem qualquer prejuízo e a qualquer momento, deixar de responder a quaisquer perguntas ou à entrevista como um todo, de todo modo, espero que possamos torna este um momento agradável e que você possa sentir-se à vontade durante todo o tempo.

30- Então, para começar, quantos anos o senhor (a) tem, e em que cidade nasceu?

R:

31- Qual é o seu nível de escolaridade? Em que área se graduou?

R:

32- *Apenas em caso de graduados:* gostaria de ter estudado mais?

R:

33- A escola em que o Sr.(a) estou por mais tempo era pública ou privada? E a Universidade?

R:

34- Há quanto tempo o Sr.(a) trabalha nesta escola?

R:

35- Está satisfeito (a) trabalhando nela?

R:

36- Quais os pontos positivos de se trabalhar nesta instituição?

R:

37- E quais são os mais negativos?

R:

38- Para o senhor (a) existem alunos de baixo desempenho escolar nesta instituição?

R:

39- O Sr.(a) poderia traçar um perfil genérico de quem seriam estes alunos?

R:

40- Seria possível uma distinção de gênero, *etnia* e/ou origem social?

R:

41- Como informado ao Sr.(a), essa pesquisa estuda casos de fracasso escolar entre estudantes originários de famílias onde os pais conquistaram um bom nível de escolaridade e assim, teriam apresentado bom desempenho durante sua vida escolar e acadêmica. Como o Sr.(a) analisa estes casos em sua instituição de trabalho?

R:

42- São frequentes alunos que apresentam as características acima?

R:

43- O Sr.(a) acredita que possa haver alguma relação direta entre a escolaridade dos pais e a dos filhos?

R:

44- Em sua opinião, o que poderia explicar uma situação como essa?

R:

45- O Sr.(a) acha que a escola têm alguma chance de intervenção nestes casos?

R:

46- A sua escola tem algum plano de ação para enfrentar problemas como este?

R:

47- Para o Sr.(a), os alunos que se encontram nessa situação de desempenho, teriam responsabilidade sobre ela?

R:

48- Em sua vivência diária no trabalho, é possível identificar quais seriam os principais equívocos cometidos por alunos, pais e familiares e professores e escolas que acabariam por resultar em baixo desempenho escolar nessa fração estudada?

R:

49- E o Sr.(a) poderia me citar alguns deles? Se possível, pelo menos dois de cada um dos indivíduos citados acima, ou seja, estudantes, família e escola.

R:

50- E em relação à situação contrária, ou seja, de satisfatório desempenho escolar, que estratégias e práticas (familiares, escolares e estudantis) seriam mais eficientes para tal nessas frações estudadas?

R:

51- O Sr.(a) acredita na influência de fatores extra classe, como a participação em entidades da organização civil, equipes desportivas, grupos políticos, entre outros poderia ser um fator de relevância para estes casos? Consegue exemplificar com algum caso de sua instituição?

R:

52- Para o Sr.(a), a ausência parental, sentida quando, principalmente por razões de trabalho, os pais passam muitas horas do dia fora de casa, delegando a terceiros a educação dos filhos poderia ser levada em conta?

R:

53- E a supervalorização, por parte da mídia, do corpo em detrimento do intelecto, notada principalmente nos canais de televisão, poderia influenciar nestes casos?

R:

54- Por fim, o Sr.(a) acredita que o baixo desempenho escolar possa ter causas genéticas?

R:

Muito obrigado por sua participação. Espero não ter extrapolado suas expectativas em relação ao tempo e ao assunto da pesquisa, caso isso tenha ocorrido, peço desculpas.

Os resultados do trabalho se tornarão públicos a partir da defesa da dissertação, em data ainda a ser confirmada, sendo que você terá amplo e irrestrito acesso a eles. De qualquer forma, ressalto que o que se tornar público serão apenas os resultados e que, sua identidade jamais será revelada, sendo seu nome trocado por um pseudônimo para que tal possa ser garantido.